Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470477
Centre d'intérêt: 751

Simard, Madeleine.

Analyse des niveaux d'intentionnalité et des contenus d'enseignement des programmes de français de 1840 à nos jours / par Madeleine Simard. -- [Hull?] : M. Simard, 1993.
2 v. (ix, 629 f.) ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: v. 1, f. [v]. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: v. 1, f. 264-270.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue écrite * Programme d'études * Analyse de contenu * Historique * Objectifs d'éducation * Objectifs d'enseignement * Instrument d'analyse * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Intentionnalité

Ce mémoire retrace l'évolution de l'enseignement du français écrit dans les programmes publics, secteur catholique, de 1840 à nos jours et relève les objectifs et buts de l'éducation à travers les politiques officielles des différents programmes. Le premier chapitre expose la problématique et le cadre théorique. La description de la méthodologie retenue et des grilles d'analyse utilisées fait l'objet du deuxième chapitre. Le troisième est consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies à l'aide des deux instruments d'analyse. Le quatrième chapitre interprète les résultats de la recherche. Le deuxième volume comprend seize appendices relevant tous les contenus d'apprentissage des programmes étudiés.

Type de document:

94-70477-A

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

par

MADELEINE SIMARD

VOLUME I

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ ET DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DE 1840 À NOS JOURS

SEPTEMBRE 1993

À ma mère, créatrice unique,

décédée le 25 janvier 1993

L'humanité serait rendue plus loin
si l'on n'avait pas chaque fois brûlé l'homme
qui apportait des idées nouvelles.
La raison finit toujours par suivre le fou.
Le créateur est rare, l'innovateur encore plus.
Protège-les de tes ailes si tu en rencontres,
donne-leur le pouvoir, les outils et les moyens.
Eux seuls sortiront du marais empoisonné
le troupeau qui s'enlise.
Le créateur est un pont, une route, une planche.
Ne modère ni ses enthousiasmes, ni ses transports.
Celui qui a le feu dans l'âme, il est la minute
qui avance la minute de réveil
dans les milliards d'heures de sommeil.

FÉLIX LECLERC

REMERCIEMENTS

L'auteure souhaite exprimer sa reconnaissance à Monsieur Jean-Yves Boyer, tuteur, professeur à l'Université du Québec à Hull pour le support et l'assistance lors de la conception et de la rédaction de ce mémoire.

L'auteure désire également exprimer sa gratitude à Monsieur Georges Farid, co-tuteur, professeur également à l'Université du Québec à Hull pour son encouragement ainsi que ses précieux conseils linguistiques.

L'auteure tient finalement à remercier Monsieur François Gendron, sans qui la concrétisation de ce projet eut été rendue plus difficile.

AVANT-PROPOS

Ce mémoire se compose de deux volumes. Le premier volume comprend quatre chapitres ainsi que six appendices qui présentent, d'une part, les deux instruments d'analyse que nous avons utilisés et, d'autre part, l'ensemble des données recueillies dans les programmmes d'études du français du Québec de 1840 à nos jours.

Le deuxième volume comprend seize appendices relevant tous les contenus d'apprentissage des programmes étudiés. Ces contenus revêtent un caractère fastidieux mais toutefois nécessaire à la recherche. C'est pourquoi nous consacrons ce deuxième volume à un inventaire détaillé de tous les éléments notionnels retenus pour l'étude du français langue maternelle. Le lecteur devra donc s'y référer s'il souhaite prendre connaissance de ces contenus.

Nous croyons nécessaire de mettre en garde le lecteur contre un écueil possible. Notre analyse a porté sur des documents officiels qui constituent nos principales assises théoriques. Notre analyse y trouve son principal appui. Le lecteur devra donc éviter de comparer les politiques officielles (curriculum enseigné) avec les pratiques qu'il a pu observer en salles de classe (curriculum appris ou vécu).

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années déjà, l'on déplore une détérioration marquée de la maîtrise du français écrit. Les plaintes fusent de toutes parts et les constats confirmant la gravité de la situation ne cessent de s'accumuler. Les études menées jusqu'à maintenant nous ont permis d'identifier certaines causes pouvant expliquer cet état: difficulté de la langue française, nombre d'heures d'enseignement, type de pédagogie, matériel didactique, programmes d'études, etc. Nous nous sommes arrêtée, aux fins de cette étude, à l'une des causes invoquées: les programmes d'étude.

Aussi, nos objectifs de recherche consistaient, d'une part, à relever les objectifs et les buts de l'éducation à travers le temps, et, d'autre part, à retracer l'évolution de l'enseignement du français écrit dans les programmes publics, secteur catholique, de 1840 à nos jours.

Nous avons donc procédé à une analyse de contenu des programmes à l'aide de deux grilles d'analyse. La *Grille d'analyse des niveaux d'intentionnalité* de Goulet nous a permis, dans un premier temps, de faire ressortir les buts, les objectifs, les principes ainsi que les postulats qui ont guidé l'élaboration des contenus d'enseignement. Nous avons ensuite adapté la *Grille d'analyse des programmes de français* développée par Gagné afin de mieux répondre à nos besoins. Cette deuxième grille, constituée de plus de quatre-vingt-quatorze variables nous a permis d'effectuer une lecture horizontale et verticale des programmes de français. Ces variables ont été regroupées sous six catégories principales couvrant les caractéristiques générales du programme, les objectifs et objets de l'enseignement, la démarche pédagogique et les procédés d'apprentissage, l'importance des agents, les activités d'apprentissage et l'évaluation.

Cette étude aura permis de relever des constantes et des variations qui constituent l'histoire des programmes de français et de mettre en relief le tournant crucial des années 60 qui a vu l'émergence des programmes centrés sur la communication. On retrouvera également des pistes de réflexion émergeant des conclusions que la recherche aura dégagé.

TABLE DES MATIÈRES

VOLUME I

Page

REMERCIEMENTS iii

AVANT-PROPROS iv

RÉSUMÉ v

TABLE DES MATIÈRES vi

LISTE DES FIGURES x

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

1. Problématique 4

2. Cadre théorique 12

2.1 Les sciences du langage 13

2.1.1 Évolution de la grammaire scolaire 13
2.1.2 Contribution des différentes disciplines 16
2.1.3 Variables de la grille d'analyse des programmes de français . . . 21

2.2 Le curriculum (programme d'études) 30

2.2.1 Place du français dans le curriculum 30
2.2.2 Nature d'un curriculum 31
2.2.3 Contenu d'un curriculum 34
2.2.4 Types de curriculum 36

Page

2.3 La pédagogie et la didactique 38

2.3.1 Explication des concepts 38
2.3.2 Histoire de notre pédagogie canadienne-française d'après Gauthier 43

CHAPITRE II. MÉTHODOLOGIE

1. Les critères de l'analyse de contenu 50

2. Les grilles d'analyse 52

2.1 Élaboration de la première grille 52

2.1.1 Présentation de la grille et explication de certaines variables 54

2.2 Description de la deuxième grille 61

CHAPITRE III. ANALYSE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

1. Contexte socio-politique 67

1.1 La situation avant 1856 67
1.2 La situation à partir de 1856 69

2. Analyse comparative des programmes d'études 71

2.1 Caractéristiques générales des programmes 72

2.1.1 Nature des programmes 72
2.1.2 Principes et objectifs généraux 74
2.1.3 Organisation pédagogique 78
2.1.4 Matière (le français) 84
2.1.5 Sommaire 87

2.2 Objectifs et objets de l'enseignement 89

2.2.1 Objectifs 89
2.2.2 Objets 92
2.2.3 Sommaire 103

Page

2.3 Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage 107

2.3.1 Démarche 107
2.3.2 Procédés d'apprentissage 117
2.3.3 Sommaire 123

2.4 Importance des agents 127

2.5 Activités d'apprentissage 130

2.6 Évaluation 136

3. Analyse des niveaux d'intentionnalité 138

3.1 Analyse de premier niveau 139

3.1.1 Buts et objectifs généraux de l'éducation 139
3.1.2 Sommaire 145
3.1.3 Principes, postulats, idées directrices et valeurs 146
3.1.4 Sommaire 159

3.2 Analyse de deuxième niveau 160

3.2.1 Buts et objectifs de l'enseignement du français 160
3.2.2 Sommaire 165
3.2.3 Buts et objectifs des différentes branches du français 166
3.2.4 Sommaire 178

3.3 Analyse de troisième niveau 180

3.3.1 Principes psycho-pédagogiques 180
3.3.2 Sommaire 198
3.3.3 Contenus d'enseignement 200

CHAPITRE IV. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Éléments de comparaison 226

1.1 Caractéristiques générales du programme 226
1.2 Objectifs et objets de l'enseignement 230
1.3 Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage 236

Page

1.4 Importance des agents 238
1.5 Activités d'apprentissage 239
1.6 Évaluation 242

2. Pistes de réflexion 246

3. Conclusions 254

CONCLUSION 262

BIBLIOGRAPHIE 264

APPENDICES

1. Grille d'analyse des programmes de français 271
2. Buts et objectifs généraux de l'éducation 289
3. Principes généraux de l'éducation 296
4. Buts et objectifs généraux de l'enseignement du français 311
5. Buts et objectifs des différentes branches du français 318
6. Principes psycho-pédagogiques de l'enseignement du français 329

VOLUME II

APPENDICES (SUITE)

7. Programme-examen de français de 1861 351
8. Programme du cours primaire de 1873 361
9. Programme du cours primaire de 1878 363
10. Programme du cours primaire de 1879 365
11. Programme du cours primaire de 1888 369
12. Programme du cours primaire de 1898 372
13. Programme du cours primaire de 1904 376
14. Programme du cours primaire de 1923 384
15. Programme du cours primaire de 1929 392
16. Programme du cours primaire de 1937 395
17. Programme du cours primaire de 1939 407
18. Programme du cours primaire de 1948 410
19. Programme du cours primaire de 1959 452
20. Programme du cours secondaire de 1963 491
21. Programmes-cadres de français du primaire et du secondaire de 1969 . 512
22. Programmes de français du primaire et du secondaire de 1979 529

LISTE DES FIGURES

Page

Figure 1 Analyse des niveaux d'intentionnalité 63

INTRODUCTIO

> La qualité de la langue écrite et parlée
> insuffisante et révèle des carences préjudiciabl
> études voire même (sic) à l'exercice de leur
> le constat global que dressent enseignants, resp
> et directions pédagogiques des universités du
> doléances traditionnelles des autres niveaux
> répandent désormais dans le monde du travai

Ce constat plutôt sévère est tiré d'un rapport
Comité des affaires académiques CRÉPUQ (Co
principaux des universités du Québec) et destiné à fa
du français. Ce rapport révèle donc l'insatisfaction
d'enseignement en ce qui concerne la qualité de
étudiantes et étudiants québécois.

Depuis ce temps, plaintes et complaintes n'on
aujourd'hui, la question demeure toujours d'actual
l'acquisition de la langue maternelle semble être en
plusieurs études (Dussault, 1977; Bibeau, 1984; Bu
Carufel, Roy et Roy, 1990; Farid, 1991) se penchant
la maîtrise du code écrit d'une langue. Différentes

NTRODUCTION

gue écrite et parlée chez les étudiants est
s carences préjudiciables à la poursuite de leurs
) à l'exercice de leur future profession: tel est
ssent enseignants, responsables de programmes
ues des universités du Québec, faisant écho aux
s des autres niveaux d'enseignement et qui se
ns le monde du travail.

e est tiré d'un rapport (1986) rédigé à l'intention du
iques CRÉPUQ (Conférence des recteurs et des
Québec) et destiné à faire le point sur la connaissance
e donc l'insatisfaction ressentie par tous les niveaux
ncerne la qualité de la langue écrite et parlée des
ois.

es et complaintes n'ont cessé de s'accumuler. Encore
eure toujours d'actualité. Aussi, ici comme ailleurs,
ernelle semble être en difficulté. C'est ce que révèlent
77; Bibeau, 1984; Bureau, 1985; Boyer, Balmer, De
rid, 1991) se penchant sur les raisons pouvant affecter
ne langue. Différentes causes sont invoquées. Parmi

celles-ci, on retrouve les programmes d'études dont les contenus jouent un rôle primordial dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue maternelle. Les programmes étant prescriptifs, ils constituent, de ce fait, la pierre angulaire de l'enseignement. Ils déterminent les objectifs à atteindre, les contenus à transmettre, privilégient certaines approches pédagogiques, suggèrent des méthodes, recommandent des manuels, etc. Ainsi, pour chaque matière au programme, sont fixés des objectifs généraux et spécifiques qui délimitent le savoir propre à chaque discipline.

Dans cette étude, je tenterai de retracer l'évolution de l'enseignement du français et de relever les buts de l'éducation à travers les politiques officielles des différents programmes édictés d'abord par le Département de l'instruction publique (1861-1963), puis par le ministère de l'Éducation du Québec, depuis 1964.

Cette recherche descriptive, à caractère historique, devrait permettre de dégager les buts et les objectifs poursuivis par l'école dans une perspective diachronique, les acquis propres à chaque programme, les modifications apportées au fil des années, c'est-à-dire ce qui a été ajouté, repris, enlevé. Comment se situent, dans cette optique, les programmes de français actuels? Retracer l'évolution de l'enseignement du français à travers les programmes nous suggérera peut-être des pistes de recherche qui nous permettront de trouver des éléments de réponse à cette détérioration de la maîtrise du français écrit déplorée par tous les milieux.

Le présent document comporte quatre chapitres. Le premier chapitre expose

la problématique de recherche et donne un aperçu des recherches traitant du sujet. On retrouve, également à l'intérieur de ce chapitre, les assises théoriques correspondant aux champs de spécialisation pertinents (curriculum, psychopédagogie et linguistique). La description de la méthodologie retenue et des grilles d'analyse utilisées fait l'objet du deuxième chapitre. Le chapitre trois est consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies à l'aide de nos deux instruments d'analyse. Il comprend également un aperçu historique qui décrit sommairement les contextes socio-politiques dans lesquels sont apparus les différents programmes étudiés. Le chapitre quatre sera consacré à l'interprétation des résultats qui se dégagent de la recherche.

La conclusion fait état des retombées de la recherche, de sa portée, de ses limites et des éventuelles pistes qu'elle aura tracées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

- Problématique
- Cadre théorique
  - *Les sciences du langage*
  - *Le curriculum*
  - *La pédagogie et la didactique*

1. PROBLÉMATIQUE

De toutes parts fusent des doléances témoignant de la dégradation de la langue écrite, non seulement au Québec, mais dans la francophonie en général.

Récemment (1989), Balthazar et Bélanger, membres du Conseil supérieur de l'Éducation de 1981 à 1986, affirmaient dans leur livre, *L'école détournée*: «L'école québécoise a été détournée de sa mission fondamentale, elle a été trahie». Ils ajoutent:

> C'est une grave erreur que de considérer la langue tout simplement comme une matière parmi les autres matières inscrites au programme ou comme un simple outil de communication. Nous pensons que la qualité du français écrit de nos écoliers est plus inquiétante encore que ne le relèvent les enquêtes et les cris d'alarme, pourtant nombreux et peu optimistes, qu'on nous prodigue depuis quelque temps. On aime généralement peu exhiber ses misères et c'est pourquoi il y a lieu de se demander combien d'écoliers réussissent à contourner tests et contrôles qui révéleraient leurs infériorités (p.128).

Dans un article tiré du journal *La Presse* du samedi 17 novembre 1990, on pouvait lire:

> La piètre performance linguistique des étudiants de tous les niveaux du système d'éducation force les autorités du ministère de l'Éducation à revoir le programme de français, langue maternelle, du primaire et du secondaire. Le programme revu et corrigé sera prêt pour l'automne 1991.

Aussi, le ministère de l'Éducation a-t-il fait de l'enseignement du français, langue maternelle une de ses priorités (*Plan d'action*, 1987). Les inquiétudes générées par la situation du français au Québec sont partagées et ressenties par tous les intervenants préoccupés par l'enseignement de la langue française. Des mesures coercitives ont déjà été prises afin de redresser la situation. Les instances gouvernementales n'ont plus d'autre choix que d'agir; ces mesures témoignent d'une volonté d'apporter les correctifs nécessaires à la survie de la langue française au Québec.

Quelques-unes de ces mesures sont déjà en application, d'autres devraient l'être prochainement. Certaines relèvent spécifiquement du ministère de l'Éducation (MEQ), d'autres, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ):

- test de français obligatoire pour l'obtention d'un poste d'enseignant;
- test de français obligatoire pour les étudiants désirant être admis à un programme où il y a un cheminement «enseignement»;

- test de français obligatoire pour tous les étudiants désirant entreprendre des études universitaires (1992);
- test de français obligatoire pour les étudiants du secondaire désirant entreprendre des études collégiales.

L'imposition de ces mesures à des paliers différents traduit la volonté exprimée par les milieux concernés de veiller à ce que la langue française soit bien maîtrisée par ses usagers, que ceux-ci soient des «intrants» ou des «extrants» formés par le système. Ces mesures viennent confirmer les craintes et les doléances déjà mentionnées. Aussi, ici comme ailleurs, l'acquisition de la langue maternelle semble être en difficulté. Différentes causes sont invoquées: diminution du nombre d'heures d'enseignement de la langue, difficulté de la langue française, multiciplicité des approches pédagogiques, théories de l'éducation, changements multiples de programmes, enseignement traditionnel, influence grandissante de l'audio-visuel, etc. Naturellement, tous ces éléments contribuent à influencer, à des niveaux différents, la maîtrise du code.

Formulation de la question générale de recherche

Dans le cadre de ce projet, nous nous attarderons à l'une des causes invoquées: les changements de programmes. Depuis les débuts de la formation de notre système scolaire québécois (vers 1840), nous avons connu sept (7) types de programmes (Grégoire, 1987), au rythme d'environ un programme à tous les dix (10) ans, sur une période couvrant cent cinquante ans (de 1840 à nos jours). Ne font pas partie de ce relevé toutes les révisions mineures et les ajouts qui ont été effectués.

Ces programmes, à toutes les époques, traduisent un mandat social auquel les enseignants sont tenus d'adhérer. Ils sont prescriptifs et ils constituent, de ce fait, la pierre angulaire de l'enseignement. Ils déterminent les objectifs à atteindre, les contenus à transmettre, privilégient certaines approches pédagogiques, suggèrent des méthodes, recommandent des manuels, etc. Ainsi, pour chaque matière au programme, sont fixés des objectifs généraux et spécifiques (selon les programmes) qui délimitent le savoir propre à chaque discipline.

Il semble donc justifié de poser l'hypothèse suivante: les programmes et leurs variations ont une incidence directe sur la maîtrise du français. Cette étude n'ira pas jusqu'à la vérification de cette hypothèse, mais elle tentera de répondre à une question préalable à cette vérification: celle de l'existence et de la nature de variations significatives dans les programmes de français.

Pertinence de la problématique et justification de la dimension retenue

De 1840 à nos jours, l'enseignement du français a connu des modifications qui se sont reflétées à travers les politiques, les objectifs, les contenus, la pédagogie, les méthodes qui ont été adoptés. Tous ces changements, qui nous sont rapportés par des études retraçant l'histoire de notre système scolaire, (Audet et Gauthier, 1969; Audet, 1969; Gauthier, 1965; Lajeunesse, 1971; Paradis, 1978; Tremblay, 1989; Labonté, 1980; Durocher, Linteau, Ricard et Robert, 1986; Grégoire, 1987) nous permettent-ils de parler d'évolution en ce qui concerne l'enseignement du français? Jusqu'à présent, on ne dispose toujours pas d'études exhaustives nous donnant accès à un

portrait complet de notre histoire scolaire et de l'enseignement qui s'est donné à travers nos programmes d'études. Aussi nous est-il difficile d'avoir un regard critique sur les prétentions des différents programmes d'enseignement.

Certaines études spécifiques portant sur un programme particulier diront les mérites et les faiblesses de ce programme et souligneront les caractéristiques propres à ce programme. Nous pensons, entre autres, au rapport de Dubé et Van Stappen intitulé: *Problèmes en français: du collégial au primaire* (1987). Les auteurs posent comme hypothèse qu'une des causes, et non la moindre, des problèmes de français se trouve dans les programmes de français, et ce, dès les premières années.

Nous pensons également aux études menées par Dussault (1977) visant à démontrer *La validité interne du programme-cadre de français (niveau secondaire)* et à effectuer une *Étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau cinquième secondaire (1973-76)*. Mentionnons également l'étude de Leclerc portant sur les programmes d'études du français du primaire (1979) intitulée: *L'art de faire accroire (fausses bases prétendant redéfinir l'enseignement du français)*, 1982. L'exemple suivant montre bien le caractère très pointu de certaines recherches consacrées aux programmes d'études. Il s'agit de la recherche d'Andrée Lavoie s'intitulant: *Programme d'études du français au primaire: analyse critique*, mémoire de maîtrise (1985).

Ces études ont le mérite de nous fournir un éclairage précis sur certaines composantes du curriculum (ce terme est défini dans la section 2.2.2). Toutefois

celles-ci ne sont que fragmentaires. Aussi, comment peut-on affirmer qu'un programme donné a des caractéristiques qui lui sont propres quand on ne connaît pas les caractéristiques des programmes qui l'ont précédé? Certains programmes dits «nouveaux» (1979) sont, à certains égards, (finalités, conception du langage, etc.) très semblables à certains programmes dits «anciens» (1923).

Legendre (1983), en accord avec Gal (1961), prétend qu'une connaissance même générale du passé de l'éducation peut protéger le milieu scolaire de «mille expériences qu'il peut nous éviter de refaire» et dont trop d'étudiants et d'éducateurs paient malheureusement les frais» (p. 19). Legendre ajoute qu'«on ne peut logiquement croire à une éducation véritablement nouvelle en ignorant ce qu'elle a été et ce qu'elle est» (p. 19). Gagné (1991) dans *Dialogues et cultures* affirme que les programmes d'études constituent des pièces centrales dans l'aménagement de l'enseignement du français langue maternelle:

> D'une part, ils témoignent d'interprétation et d'adaptation des connaissances fournies en amont par la recherche en didactique et dans les disciplines contributoires (linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, littérature, sciences de l'éducation, etc.). D'autre part, ils visent à orienter et à encadrer en aval les pratiques scolaires. Ces programmes s'inscrivent tous dans le contexte scolaire, culturel et linguistique déterminé de communautés sociopolitiques spécifiques. La lecture et la compréhension de ces discours officiels sont nécessaires non seulement pour les praticiens, mais aussi pour les décideurs et les chercheurs dans le domaine. L'étude des programmes et de leur évolution historique, de même que leur comparaison inter-pays s'avèrent des opérations pertinentes, mais jusqu'à maintenant relativement rares (p. 117).

Boileau, dans son *Art poétique* (1674), aurait dit: «Et loin dans le passé,

regarde l'avenir». Clausse (1972) dans *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové* affirme:

> Étudier l'histoire des grandes méthodes pédagogiques, c'est dépasser largement le cadre de la méthodologie; c'est aussi et d'abord faire l'histoire des grandes options culturelles que l'humanité a connues et dont s'inspire encore, dans une confusion qu'il importe de dissiper, notre pratique scolaire actuelle. Étudier le passé, c'est donc mettre de l'ordre dans le présent, en faire une analyse qui nous permettra de prendre conscience des raisons et des implications de notre manière d'agir (p. 57).

Clausse résume, dans cette réflexion, l'essentiel de notre propos et lui confère du même coup toute sa pertinence. Comprendre le passé pour saisir le présent. Cette entreprise risque-t-elle d'être fructueuse? V. et G. De Landsheere (1976) ont effectué sensiblement la même démarche. Ils ont retracé l'évolution des buts de l'enseignement primaire belge de 1897 à 1973 tels qu'ils se présentent dans les différents programmes couvrant cette période. Ils ont constaté qu'à travers le temps, «les objectifs de l'éducation ne se succèdent pas en une ascension linéaire et continue. La ligne est, au contraire, sinueuse et les retours en arrière ne manquent pas» (p. 45).

Retracer cette évolution pour ainsi esquisser un portrait sommaire de chacun des programmes qui, somme toute, correspondent à des périodes précises de l'histoire, laquelle sera marquée tantôt par des tournants importants et tantôt par des retours en arrière évidents. Les programmes reflétent, tel un miroir, la multiplicité des conceptions philosophiques et politiques qui ont eu cours ou circulé et qui ont eu un effet sur la didactique de la langue maternelle.

Par cette étude, nous tenterons de faire le point sur le traitement qu'on a accordé au français à travers les différents programmes édictés par le Département de l'Instruction publique (autorité en place avant 1964) et le ministère de l'Éducation. Quels sont les buts et les objectifs poursuivis par l'école à travers le temps? Quelle place occupe le français dans le curriculum? Quelles sont les constantes que l'on peut en dégager? Quelles sont les innovations qui ont été appliquées? Quelles sont les principales modifications apportées? Quels sont les acquis propres à chaque programme: ce qui a été ajouté, repris, enlevé? Comment se situent, dans cette perspective, les programmes de français actuels?

Objectifs spécifiques de recherche et objectifs personnels

Notre premier objectif consiste à retracer l'évolution de l'enseignement du français et notre deuxième, à relever les buts et les finalités de l'éducation à travers les programmes publics de l'élémentaire et du secondaire du secteur francophone catholique, de 1840 à nos jours. Ce deuxième objectif est subordonné à mon premier objectif qui consiste principalement à rendre compte des variations des programmes de français. Il se justifie par le fait que les orientations des programmes de français langue maternelle découlent des grandes orientations générales qui s'appliquent au système de l'éducation, dans son entier, donc à l'ensemble de toutes les disciplines. Évidemment les finalités et les buts qui découlent de ces orientations vont contribuer, à leur tour, à préciser les contenus, les moyens et les processus d'apprentissage qui conviennent à chaque discipline.

Par cette recherche, nous voudrions contribuer à l'avancement de la recherche en didactique du français. On dispose de très peu d'études portant sur l'aspect historique de la didactique du français au Québec; il y a beaucoup à faire dans ce domaine. Cette recherche, certes, ne saurait être complète ni exhaustive. Étant donné le peu de recherches effectuées sur ce sujet, elle demeure à un stade exploratoire. Aussi pourrait-elle servir de point de départ à d'autres recherches dont les objectifs seraient plus spécifiques.

2. CADRE THÉORIQUE

Pour comprendre et comparer les contenus des programmes propres au français, il est nécessaire de s'appuyer sur des modèles théoriques relevant des sciences du langage (linguistique théorique, linguistique appliquée, psycholinguistique, sociolinguistique). D'autres modèles théoriques relatifs à la didactique ou à la pédagogie de la langue seront étudiés dans la mesure où ils ont un rôle à jouer dans l'acquisition/apprentissage de la langue maternelle et qu'ils peuvent rendre compte des différentes tendances qui ont imprégné son enseignement. Puisque ces contenus se retrouvent à l'intérieur de programmes d'études qui véhiculent les finalités et les buts de l'éducation, il nous sera utile de recourir au domaine du curriculum qui nous donnera les balises quant à la définition même de ce qu'est le curriculum, de ce qu'il doit contenir, et des différentes formes qu'il a prises avec le temps.

2.1 Les sciences du langage

2.1.1 Évolution de la grammaire scolaire

Au moment où paraissent les premiers programmes québécois, la réflexion et les publications sur la langue en France sont encore dominées par Vaugelas (1647), Ménage (1672), etc. Avec l'arrivée de la grammaire de Port-Royal (1660), tout en poursuivant l'objectif de former la notion d'une règle et d'un «bon usage» français (Vaugelas, 1647), on tentera de rendre compte des rapports du langage et de la pensée au travers d'une armature logique.

Ainsi peut-on lire dans la grammaire générale d'Arnauld et de Lancelot (1660): «on ne peut bien comprendre les différentes sortes de significations qui sont enfermées dans les mots, qu'on n'ait bien compris auparavant ce qui se passe dans nos pensées, puisque les mots n'ont été inventés que pour les faire connaître» (p. 12).

L'on ne peut que constater l'impact important que laissera cette grammaire dans la tradition de nos programmes d'enseignement.

À cet effet, Dominicy (1984) prétend que la grammaire telle que nous la concevons aujourd'hui est née, pour une part essentielle, à Port-Royal. D'autres ouvrages marqueront le XVII[e] siècle: *Remarques sur la langue française* (1647) de Vaugelas, des *Observations sur la langue française* (1672) de Ménage, des *Entretiens* **d'Ariste et d'Eugène** (1671) du Père Bouhours. Ces ouvrages marqueront une

tentative vers l'édification d'un dispositif scolaire qui sera prêt vers 1920. Selon Mounin (1971), c'est la grammaire scolaire appelée souvent à tort grammaire «traditionnelle». La grammaire «scolaire» consiste alors en un dispositif comprenant l'analyse grammaticale d'une part, l'analyse logique d'autre part. Les ouvrages qui auront permis l'élaboration de cette grammaire sont: *La nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal (1823) et *La grammaire* de Hanon. Avec les lois de 1816 et de 1823, on aura mis en place un enseignement primaire qui favorisera l'éclosion de grammaires proprement scolaires. Les frères Bescherelle proposeront en 1834 une *Grammaire nationale* ou grammaire de Voltaire, de Racine, de Bossuet, de Fénelon, de Rousseau, de Delavigne et de tous les écrivains les plus distingués de France.

On situe l'arrivée de la première grammaire scolaire vers 1820 (Karabétian, 1988). Elle sera caractérisée par un accroissement constant de l'appareil terminologique. Son apport consistera à rendre possible l'analyse de tout mot ou groupe de mots. Analyse grammaticale et analyse logique vont se développer constamment. La seconde grammaire scolaire qui correspond à un deuxième type de grammaires scolaires fera son entrée vers 1920. Elle va consister, selon Chervel (1977) en une mise en forme théorique de l'orthographe grammaticale. Ce phénomène, selon lui, est encore observable aujourd'hui dans les grammaires scolaires. À la grammaire scolaire, va succéder vers les années 1968-69-70, la grammaire dite «moderne», qui désigne les nouvelles grammaires pédagogiques telles qu'elles ont été influencées, au plan de leurs méthodes et contenus, par l'enseignement linguistique universitaire (Karabétian, 1988). Pédagogiquement

parlant, c'est la compréhension, la découverte du fonctionnement de la langue qui vont l'emporter sur la connaissance des unités ou règles constitutives.

Selon Karabétian (1988), les différents courants grammaticaux qui ont marqué l'enseignement de la grammaire ont donné lieu à trois grands types: la grammaire normative, la grammaire descriptive et la grammaire pour lire/écrire. La grammaire normative (dite explicite ou encore fonctionnelle), relève de la grammaire classique et règne de 1820 jusque vers 1920. *Normative* est entendu au sens de prescription d'un bon usage consigné dans les grammaires et dictionnaires légiférant sur ce qu'il faut dire et ne pas dire pour se conformer au bon usage linguistique.

La grammaire descriptive, elle, correspond au développement d'un second type de grammaires scolaires. La grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigation aux formes orales d'une langue définissant clairement son objet, et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observés sans exclusive sociale ou esthétique. Dans cette perspective, le cours de grammaire devient l'occasion de faire des recherches, des manipulations, des expérimentations, des raisonnements. La grammaire descriptive s'inspire, à des degrés variables, des grammaires distributionnelle, générative ou de l'énonciation qui correspondent à autant de domaines de la linguistique moderne. Le dernier type de grammaire, la grammaire pour lire/écrire relève de la théorie de l'énonciation, de la pragmatique et de la grammaire textuelle. Ce sont des grammaires plus particulièrement centrées sur le texte qui prennent en compte la

situation de communication, le contexte et les conditions de production d'un discours. La pragmatique vise essentiellement à dégager les conditions de la communication. La grammaire de texte ou grammaire textuelle a pour objectif de renouveler l'enseignement de la grammaire trop exclusivement fondé sur l'étude de la phrase en partant systématiquement des textes et de l'inscription des faits de langue dans la signification. L'objectif de l'écriture étant la maîtrise de l'expression écrite, on va apprendre à écrire à partir des structures, des constructions et des phénomènes observés. Il y a réinvestissement à condition que l'observation se fasse sur un matériau de type texte et non sur des phrases isolées.

Dans notre étude, il conviendra de retracer les programmes qui appartiennent davantage à un certain type de grammaire et les influences auxquelles ils ont été exposés.

2.1.2 Contribution des différentes disciplines

L'objet des programmes de français qui nous intéressent étant l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle, on peut présumer que le contenu des programmes et leur orientation puissent avoir des rapports avec les disciplines qui ont la langue pour objet d'étude. La science de la langue par excellence est la linguistique, au sens moderne du terme (Saussure, 1916) dont l'objet est la nature même de la langue et de son fonctionnement.

Autour de la linguistique gravitent d'autres disciplines qui s'intéressent à son

objet sous des angles particuliers. C'est le cas notamment de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, dont les noms mêmes évoquent les disciplines dont elles combinent les objets. C'est aussi le cas de la pragmatique, qui s'intéresse aux usages de la langue conçue comme instrument de communication. C'est encore le cas de la rhétorique et de la stylistique auxquelles, selon les époques et les écoles, il arrivera d'être intégrées au domaine de la linguistique. C'est enfin le cas de la grammaire prescriptive qui, sur la base de critères variables, au cours des siècles, a imposé à la langue, surtout écrite, des règles d'usage sanctionnées plus ou moins sévèrement par la société. On peut enfin mentionner la philologie, ancêtre de la linguistique moderne, qui, au 19e siècle et au début du 20e, a constitué un corps de connaissances considérable basé sur les vestiges écrits laissés par les langues anciennes. Lorsqu'on considère les programmes sous l'angle de leur contenu linguistique, il est possible de retracer, à différentes époques, l'une ou l'autre des disciplines qu'on vient d'évoquer.

L'influence la plus ancienne et la plus durable est peut-être celle de la grammaire normative qui, de Vaugelas (1647) à Grevisse (1969), a imposé à des générations d'apprentis-scripteurs la férule du bon usage. L'importance accordée à la connaissance du code grammatical devient alors la mesure de l'influence exercée par cette tradition sur les programmes d'enseignement. Le 17e siècle a été marqué par la parution de la *Grammaire générale et raisonnée* (1660) dite de Port-Royal. Cet ouvrage est cité comme le prototype des ouvrages qui considèrent la langue comme une représentation de l'intelligence. Deux siècles plus tard, Chomsky (1968) s'en réclamera, lorsqu'il évoquera les formes innées de la langue et, entre les deux, les

travaux de l'américain Whorf (1956) prolongent une tradition plus ancienne qui considère la langue comme l'expression de la culture. On peut discerner, dans ces traditions d'association entre la langue et les réalités mentales et culturelles, l'origine possible des discours émergeant dans certains programmes, sur la langue instrument de pensée ou porteuse de la culture française.

Les philologues du 19e siècle, comme le soulignait Saussure (1916), se sont intéressés essentiellement à la langue écrite et oubliaient volontiers la langue vivante, l'oral qui, pour eux, n'avait en quelque sorte qu'un statut inférieur par rapport à l'écrit. Cette perspective, ajoutée à celle des grammaires du 17e siècle, a contribué longtemps à valoriser la langue écrite en regard de l'oral. Du même coup, elle accordait une importance primordiale aux modèles écrits que sont les oeuvres littéraires vues comme étant à la fois l'expression par excellence de la culture et la manifestation parfaite de la langue. Toutefois, l'évolution des travaux des philologues vers la comparaison des langues anciennes (Bopp et Grimm, cités par Saussure) a contribué à mettre en relief la dimension sonore de la langue ainsi que les relations entre les sons et leur représentation graphique. Cet intérêt pour la science des sons et de leur représentation devait se continuer dans les études de phonétique et de phonologie dont se sont inspirées, au cours des années 60, les méthodes dites phonétiques comme *Le sablier* de Préfontaine (1966) et, de façon plus large, les méthodes d'apprentissage basées sur les relations sons-graphies (Bussière, 1979; Forest-Ouimet, 1972).

La naissance de la linguistique moderne qu'on associe à l'oeuvre de Saussure a eu comme effet d'accentuer l'écart entre la langue et son enseignement. Elle opposait, en effet, aux traditions normatives et à celles qui associaient la langue à la vie de l'esprit ou d'une société donnée, une conception de la langue conçue comme une structure synchronique (plutôt que diachronique) dont le fonctionnement pouvait être décrit comme parfaitement autonome, chaque élément de la langue se définissant uniquement et exhaustivement par opposition aux autres éléments du même système.

À partir de là, les linguistes décrivent une langue orale au moyen de systèmes abstraits, tandis que les enseignants transmettent des modèles d'écriture bien concrets, régis par des normes et reflétant les avatars historiques de l'orthographe et de la grammaire française. Toutefois, d'autres disciplines sont venues rendre plus plausibles les rapprochements entre la science et la pratique scolaire. Trois d'entre elles ont eu des effets convergents pour l'enseignement de la langue. Ce sont la pragmatique, le fonctionnalisme et la linguistique du discours. La première, issue notamment des travaux de Austin (1971), fait de la langue un outil d'intervention pratique (les actes de langage); le second, associé notamment aux noms de Halliday (1973, 1985) et de Martinet (1970), fait de la langue un instrument de communication (les concepts de «savoirs», c'est-à-dire une globalisation de l'objet d'apprentissage sont nés sous l'influence de ces courants), dans le prolongement du modèle de la communication de Jakobson (1963) et en concurrence avec les conceptions de la langue-représentation que nous évoquions précédemment. Ces courants ont été explicitement évoqués par les auteurs de programmes qui ont contribué à la

production de matériel didactique au cours des quinze dernières années. Il en est résulté la vogue dans les salles de classe de concepts comme la mise en situation et la communication. La troisième intervention convergente a été celle de la linguistique du discours qui s'est épanouie au cours des années soixante en Amérique du Nord et en Europe. Lorsqu'il s'agit de communiquer et d'agir par le langage, l'unité linguistique devient le message ou «discours». À partir de là ont fleuri des taxonomies (Adam, 1992; Meyer 1985) classant les discours en fonction de différents critères reliés à leur fonction ou aux circonstances de leur manifestation.

La psycholinguistique est née au début des années cinquante dans la mouvance d'un modèle mathématique de l'information appliqué à l'étude de la communication (Peterfalvi, 1974). On discerne facilement la convergence avec le courant fonctionnaliste. Plus tard, combinée aux résultats de la linguistique du discours, elle s'est manifestée dans d'abondants travaux, surtout américains, sur la compréhension et la production de textes, où la lecture et l'écriture demeurent essentiellement des créations de signification par le lecteur et le scripteur. Les apprentissages scolaires sont alors centrés sur le sens plutôt que sur la forme et on oppose, souvent pour le dévaloriser, le déchiffrage (des mots) à la compréhension (du texte). Quant à la sociolinguistique (Labov, 1976; Bernstein, 1975), son influence a renforcé celle des courants déjà centrés sur la communication. Elle a pu contribuer aussi à favoriser la mise en veilleuse des aspects normatifs, puisque son intérêt centrait cette discipline sur la variation sociale plutôt que sur la conformité.

2.1.3 Variables de la grille d'analyse des programmes de français

Les variables de cette grille découlent des disciplines que nous venons de passer en revue. Nous en déduisons cinq principales:

- *Fonction de la langue*: représentation/communication
- *Unité linguistique*: son, mot, phrase/discours
- *Objet de l'enseignement*: langue-code /parole-discours
- *Processus d'apprentissage*: connaissances/habiletés
- *Objectif*: description-expression/prescription-correction

La grille d'analyse que nous présenterons au chapitre 2 est construite à partir de ces cinq variables de base explicitées en critères plus spécifiques que nous appliquerons, au chapitre trois, aux programmes de français.

Fonction de la langue: représentation/communication

L'on peut affirmer, sans risque de se tromper, que le langage assume deux rôles généraux dans nos vies: l'un cognitif et l'autre de communication. Selon Paulus (1969) (in Valiquette, 1979), «tout dire humain comporterait simultanément trois fonctions: celles d'appel, d'expression et de représentation» (p. 122). Il reconnaît également que, considérés globalement, les divers discours mettent l'accent tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre des trois fonctions.

Selon Britton (1970, in Valiquette, 1979):

Le langage, distinct d'un simple ensemble de signaux, consiste en une

> étonnante faculté de représentation intériorisée du réel sous forme de concepts verbaux disponibles pour la communication. En somme, ce qui distingue l'homme de l'animal, ce n'est pas le langage en soi, mais le processus tout entier de représentation, dont le langage constitue pour sa part l'expression la plus universelle et la plus fréquemment utilisée. La faculté de représentation que constitue le langage n'est point copie passive mais bien construction active du réel au moyen de la langue. C'est pourquoi cette dernière doit être comprise comme l'outil particulier que se forge un peuple pour procéder à la manifestation subjective de son appréhension du réel, rendue possible par cette faculté de symbolisation verbale que possède chacun de ses membres (p. 245).

Selon Tough (1977, in Valiquette, 1979), «le langage couvre deux macro-fonctions également importantes, la fonction idéationnelle et la fonction de communication» (p. 24). Ce qui nous amène à conclure, selon elle, que l'usage d'une langue commune doit donc répondre à deux exigences majeures: une exigence d'intelligibilité et une exigence de communicabilité, l'une ne pouvant aller sans l'autre.

Selon Angers (1990), (in Lebrun et Desrochers-Brazeau, 1990), l'activité linguistique est si intimement liée à nos structures cognitives qu'elle se confond avec les opérations de l'esprit (fonctions psychiques et intellectuelles). Cette fonction d'intégration de la langue, dit-il, est plus importante que la fonction de la communication: avant de communiquer, il faut saisir, identifier, comprendre pour soi. La communication joue cependant un rôle capital dans l'activité d'apprentissage de la langue. Pour un enfant, la langue maternelle n'est pas une spécialité. C'est la matrice de son esprit. C'est la condition du développement de son intelligence, la condition de ses relations humaines, la condition d'accès à toutes les richesses du

savoir et de la culture. Aussi les recherches psychologiques ont fait ressortir le fait que la pensée, le raisonnement, le jugement et le langage sont des aspects divers d'une même activité mentale inséparable de la vie en société. En dépit de divergences inévitables quant aux rapports entre le développement du langage et le développement des activités intellectuelles, ils s'accordent sur le fait que l'acquisition du langage joue un rôle décisif dans le développement mental de l'enfant. Le langage soutient l'activité intellectuelle et lui fournit les instruments nécessaires à son développement.

En résumé, selon Valiquette (1979), le cours de français ne peut jouer qu'un rôle incident dans le développement de la fonction cognitive du langage comme telle. Sa mission propre résidant dans l'habilitation des élèves à exercer, de la manière la plus compétente possible, la fonction de communication grâce à laquelle les idées générées grâce au monologue intérieur deviendront accessibles à autrui. De ce qui précède, l'on peut déduire que, selon la fonction privilégiée, les programmes oscilleront entre ces deux conceptions de la langue-pensée et de la langue-communication, ce qui aura des effets sur les apprentissages visés et les moyens d'y arriver.

***Unité linguistique*: son, mot, phrase/discours**

D'après Robins (1973), pendant deux millénaires, la théorie fut, dans son fond, sous l'influence d'Aristote, laquelle théorie considérait le langage comme étant l'expression de la pensée. On acceptait intuitivement les notions empiriques de lettre, de mot, nées de l'écriture et la notion de phrase, née de la logique d'Aristote. Pour

le reste, on utilisait les lois logiques de la pensée, telles qu'on croyait les connaître, pour en déduire celles du langage. Toujours selon Robins, la grammaire traditionnelle a été édifiée sur une unité de base: le mot. Si l'on retient le mot comme unité de base (mais non unité minimale) de la description grammaticale, on peut alors retenir la division traditionnelle de la grammaire dans la plupart des langues: morphologie, c'est-à-dire, l'étude de la structure grammaticale des mots, et syntaxe, c'est-à-dire, l'étude de la structure grammaticale des phrases. Traditionnellement, c'est la phrase, ou énoncé virtuellement complet, que l'on considère comme la plus longue structure à l'intérieur de laquelle on peut se livrer à une analyse grammaticale. La phrase est l'unité maximale de l'analyse structurale au niveau grammatical. La grammaire opère entre une unité supérieure (la phrase) et une unité inférieure (le morphème). Entre ces deux limites, des structures qu'on appelle, selon les théories, proposition, syntagme, mot, sont délimitées d'une manière formelle.

Selon Mounin (1971), c'est l'apport de Saussure, autour de 1910, qui a permis à la linguistique de franchir une étape décisive, grâce au concept de système linguistique:

> Selon la perspective saussurienne, la langue constitue un système dont les parties sont solidaires et dépendantes; on ne peut étudier son fonctionnement sans tenir compte du sens. On écarte ainsi les théories mentalistes caractéristiques de la grammaire traditionnelle. On ne peut entendre ni comprendre un signe sans référence au système global de la langue.

Certes la grammaire traditionnelle et l'ancienne rhétorique ont contribué, à

leur heure, à la connaissance des phénomèmes langagiers (Valiquette, 1979). Cependant, les progrès accomplis par les sciences du langage et l'éducation ont contribué à développer de nouvelles approches afin de rendre l'enseignement/apprentissage plus pertinent et les contenus, plus rigoureux. Parmi ces nouvelles approches, dites fonctionnelles, on retrouve différentes tentatives: les quatre savoirs (savoir-écouter, savoir-parler, savoir-lire et savoir-écrire), les formes de communication et les situations de communication.

À la base de ces approches, l'on retrouve l'étude du discours, en production et en réception. La pratique de discours signifiants devient la base du processus d'apprentissage d'habiletés langagières. On passe donc d'une compétence strictement linguistique à une augmentation progressive de l'intérêt pour la compétence discursive et la compétence à communiquer (Gagné, 1990). On élabore à cet effet et l'on met à l'essai une pédagogie des différents éléments pragmatiques de la situation à prendre en compte par le locuteur (intention, situation, interlocuteurs) et un enseignement des caractéristiques discursives de différents types de discours oraux (expressif, incitatif, etc.) et écrits (surtout narratif et poétique). Gagné (1990) précise que dans le cas de la didactique des discours écrits, le renouvellement s'est opéré grâce à l'utilisation de nouvelles théories sémiologiques et linguistiques du texte, puis aux apports de l'histoire littéraire et de la socio-critique (Pastiaux-Thiriat, 1990).

***Objet de l'enseignement*: langue-code/parole-discours**

Évidemment, lorsque le discours devient l'unité linguistique à laquelle se

greffent tous les apprentissages, il s'ensuit des conséquences de taille. Aussi, l'on retrouve, dans les écrits théoriques, en opposition, l'enseignement basé sur la langue, en tant que code, et l'enseignement qui s'appuie sur les pratiques de discours. À cet effet, Gagné (1983) distingue deux tendances générales dans l'enseignement du français; une pédagogie de la langue et une pédagogie de la parole. Il définit une pédagogie de la langue comme étant:

> généralement prescriptive et centrée sur l'acquisition du code linguistique: enseignement et apprentissage des éléments linguistiques (connaissances), acquisition d'une langue standard, alors qu'une pédagogie de la parole est plutôt centrée sur l'utilisation fonctionnelle et personnelle du code en situation de communication, et considérant la langue comme un moyen plutôt que comme une fin. (p. 485)

Cette pédagogie du modèle (pédagogie de la langue) se fondait sur la lecture de textes choisis, sur l'étude du vocabulaire de ces textes, sur l'imitation de certaines phrases ou constructions et sur le réemploi de ces acquisitions dans l'exercice de rédaction. Gagné (1983), qualifie le modèle de langue proposée (celui des bons auteurs), d'exclusif, d'artificiel, de passéiste et d'élitiste, qui conduit l'enseignement à ne pas prendre en compte la variation linguistique et à condamner la langue de l'enfant, en particulier des milieux défavorisés. À son avis, les techniques d'apprentissage que sont les activités d'analyse grammaticale, les exercices d'orthographe et la dictée, qui visent à promouvoir ce modèle et qui enseignent le français comme une langue morte, sont radicalement remises en cause. D'autant plus que:

> d'une part, la grammaire traditionnelle subit les assauts critiques de la linguistique sructurale et, d'autre part, la psychologie cognitive met de l'avant l'importance primordiale du sujet dans son apprentissage. L'enseignement de la lecture et de la littérature est aussi remis en question. L'apprentissage de la lecture centré sur le déchiffrage et la médiation phonologique ne correspond pas aux nouvelles conceptions psycholinguistiques de l'acte de lire adulte et le recours à la langue orale défavorise, ici aussi, les élèves que leur milieu n'expose pas au français standard (1991 p. 3-4).

Dans l'ensemble, dit-il, ces critiques sont fondées sur le constat global de l'échec scolaire et la prise de conscience que l'enseignement du français accuse un retard par rapport aux développements des sciences du langage et de la psychologie. Gagné conclut que les changements que nous avons connus dans les contenus et les approches se sont faits surtout à la suite de l'évolution des connaissances dans les disciplines contributoires, de critiques théoriques et d'impressions plus ou moins subjectives.

La pédagogie de la langue correspond à l'hypothèse la plus souvent postulée jusqu'à maintenant par la pédagogie traditionnelle qui soutient que le moyen le plus efficace de rendre un usager habile consiste à lui distiller peu à peu le système de la langue jusqu'à ce qu'il en possède, au terme du processus, l'ensemble des connaissances constitutives. La pédagogie de la parole rencontre davantage l'hypothèse qui avance, au contraire, que les connaissances nécessaires à un usager pour réussir ses actes langagiers ne coïncident pas nécessairement avec celles du système de la langue, telles que formalisées par les linguistes. Selon cette perspective, la dimension de l'organisation formelle du message n'est pas ignorée,

mais c'est l'acte de communication lui-même qui est considéré dans sa réalité d'acte motivé et adapté aux conditions dans lesquelles se produit la communication. En ce sens, Hymes (1981) déclare que le facteur grammatical est un facteur parmi plusieurs qui déterminent la compétence à communiquer, et, selon Brunet et Pagé (1975), ce qui compose la compétence à communiquer est précisément ce que l'on cherche à travers une approche fonctionnelle du langage.

***Processus d'apprentissage*: connaissances/habiletés**

Au Québec, nous avons assisté à un changement de direction important en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle qui s'est traduit par une rénovation substantielle des contenus et des approches. Simard (1990) souligne que:

> comme un peu partout dans les pays développés, les programmes actuels de la langue maternelle du Québec relèvent essentiellement d'une approche communicative et fonctionnelle. Au même titre que la lecture ou l'expression orale, l'écriture est définie comme une habileté de communication à développer. La pédagogie d'aujourd'hui pose que l'écriture n'est plus une matière, un savoir, mais une habileté, un savoir-faire. Elle subordonne ainsi l'acquisition de connaissances au développement de l'habileté à écrire et accorde la primauté à la pratique de l'écrit sur tout discours didactique qu'on pourrait tenir à son propos. (p. 248)

Simard (1990) affirme que, l'enseignement de l'écriture, ainsi entendue, a plus à voir, dans ses principes et sa démarche, avec l'éducation physique qu'avec l'histoire littéraire, puisque dans les deux cas on vise la maîtrise d'une praxis, d'un comportement plutôt que l'assimilation d'un savoir théorique.

***Objectif*: prescription-correction/description-expression**

Dans l'enseignement de la langue maternelle, il nous est possible de viser deux grands types d'objectif. Un objectif conduisant à une étude de la langue plutôt prescriptive et corrective en opposition à un objectif visant davantage la description de cette langue et son expression. Nous pourrions associer à ces deux grands types d'objectifs, les deux types de pédagogie identifiés par Gagné (1980): une pédagogie de la langue et une pédagogie de la parole. Nous avons précédemment défini ce que Gagné entendait par ces deux types de pédagogie.

Nous croyons qu'une pédagogie de la langue consiste principalement à faire acquérir les éléments constitutifs d'une langue donnée, celle-ci étant étudiée dans toutes ses composantes: lexicale, morphologique et syntaxique. L'étude de chacune de ces parties devant précéder l'expression; l'accent devant porter principalement sur la correction de la langue en fonction de sa conformité avec le bon usage sanctionné par les autorités compétentes en la matière. L'enseignement de la langue étant davantage attaché au caractère prescriptif de celle-ci, toute expression de la langue sera évalué en fonction de son caractère formel et du respect des normes établies. Une pédagogie de la parole se caractérise principalement par une prise de parole qui vise l'expression dans sa globalité; celle-ci devant avoir préséance sur les conventions du code. Ce type de pédagogie relève principalement d'une approche qui se justifie par le caractère fonctionnel et instrumental de la langue. La langue y est décrite sans préjuger de ses différents usages. Il n'y a pas de bons ou de mauvais usages, il n'y

a que des usages. On peut se demander quelle place doit occuper l'enseignement du français écrit dans le curriculum officiel? De quelle façon les diverses modifications apportées à l'enseignement de la langue écrite ont-elles pu affecter la maîtrise de la langue? Quel est le traitement qu'on a accordé à la langue? Les conceptions philosophiques, linguistiques et pédagogiques de la langue ont-elles beaucoup changé?

2.2 Le curriculum (programme d'études)

2.2.1 Place du français dans le curriculum

Le français étant, dans le curriculum, la discipline qui nous intéresse, il nous semble impératif de nous demander quelle est la place qu'il doit occuper par rapport aux autres disciplines. Boyer (1986), (in Balthazar, 1989), pédagogue américain, soutient: «De toutes les priorités que doit se donner un système d'enseignement, la première de toutes, c'est l'apprentissage de la langue. Elle constitue le plus puissant outil d'apprentissage qui soit» (p. 117) et il conclut en affirmant que «l'apprentissage de la langue doit être la première des priorités de l'enseignement secondaire aux États-Unis» (p. 134). Pour Honig (1982), (in Balthazar, 1989), surintendant de l'enseignement secondaire en Californie, «la pierre d'assise du curriculum idéal est la langue», «médium de l'esprit» et «clé d'une pensée claire» (p. 122).

Russell (1945), (in Balthazar, 1989), mathématicien, sociologue et moraliste britannique, affirme: «Le langage sert non seulement à exprimer la pensée mais encore à susciter des pensées qui, sans lui, ne pourraient exister» (p. 129). Le

philosophe Chauchard (1966), (in Balthazar, 1989), affirme qu'«il n'est pas possible de penser normalement pour un homme cultivé sans le langage» (p. 130). Quant à Merleau-Ponty (1945), (in Balthazar, 1989), philosophe également, il avance que «la parole et la pensée sont enveloppées l'une dans l'autre; le sens est pris dans la parole et la parole est l'existence extérieure du sens» (p. 129). Ainsi, pour permettre cette maîtrise conceptuelle de la langue, les contenus des programmes d'études doivent assurer l'acquisition d'habiletés langagières qui assureront, elles, le développement d'habiletés requises par d'autres disciplines s'insérant dans une formation de base fondamentale.

2.2.2 Nature d'un curriculum

L'étude du français, comme de toutes les disciplines, se fait à l'intérieur d'un programme qui constitue la pierre d'assise d'un système d'enseignement. Minder (1980) précise que la démarche essentielle qui doit précéder toute action éducative correspond à celle des grandes options axiologiques, des choix éthiques et politiques. Aussi Minder conçoit l'école comme une fonction sociale, mandatée par un pouvoir en vue d'incarner une conception de l'homme. Au niveau des options axiologiques, il y voit un processus à trois étages: au premier, se trouve le pouvoir politique qui synthétise et codifie les choix communs; au deuxième, on retrouve les instances pédagogiques qui traduisent ces options au niveau institutionnel et au niveau des programmes; au dernier étage, les maîtres qui, au sein d'une structure, concrétisent le curriculum.

Cependant, qu'en est-il du curriculum? Que faut-il inclure dans un programme scolaire? Selon le *Shorter Oxford Dictionary* (in Legendre, 1988), le terme curriculum est apparu au XVII[e] siècle dans le vocabulaire de l'éducation. Dans le monde francophone, les expressions programme et méthode était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme curriculum. Toujours selon le *Shorter Oxford Dictionary*, le terme curriculum, s'est peu à peu distingué, vers les années 60, de son acception traditionnelle de programme scolaire. Sa signification s'est élargie pour comprendre dorénavant l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés.

L'on peut constater, après une revue sommaire de la documentation, que le terme «curriculum» représente une notion dynamique ambiguë qui ne recueille pas l'unanimité. Ainsi selon Taba (1962), le curriculum représente un univers vivant composé de toutes les expériences qui se vivent à l'école. Pour Miller et Seller (1985), le curriculum comprend les interactions intentionnelles implicites et explicites mises en place pour faciliter l'apprentissage et le développement, et pour attribuer un sens à l'expérience.

Selon Inlow (1973), Johnson (1977) et Taba (1962), la meilleure définition du curriculum est celle qui inclut les expériences vécues des apprenants, planifiées ou non; qui comprend un document écrit correspondant à un plan d'action; qui comprend un contenu proposé et des activités qui vont produire les expériences planifiées. Pour

Stenhouse (1970), le curriculum est le moyen par lequel la tentative de mettre en pratique les propositions pédagogiques (educational proposal) est rendue disponible. Cela touche à la fois le contenu et la méthode et, dans sa mise en application la plus large, il prend en compte le problème de l'implantation dans une institution scolaire. Un curriculum devrait, à tout le moins, fournir une base pour la planification d'un cours, tout en l'abordant de façon empirique et tout en considérant les justifications essentielles.

Selon Blake et Tiedt (1968), le curriculum véritable correspond à ce qui est appris par l'élève et, donc, différent d'un élève à l'autre. Pour Allyn et Bacon (1982), le curriculum totalise toutes les expériences que l'apprenant vivra dans un programme éducatif qui vise l'atteinte des buts qui sont directement liés à des objectifs spécifiques. Selon Ragan et Sherperd (1971), le curriculum représente la somme des expériences pour lesquelles l'élève accepte la responsabilité. Il s'agit donc de permettre aux enfants de s'épanouir à travers une participation active à la vie de l'école, de la communauté, de la nation et du monde.

Kilpatrick (1936) considère le curriculum comme étant seulement une étape du processus d'éducation-apprentissage. Le curriculum, selon Kerr (1968), représente tous les apprentissages planifiés et guidés par l'école, que ceux-ci soient individuels ou collectifs, dans l'école ou en dehors de l'école; il doit embrasser les buts, les procédures et les principes en évaluation. Dussault (1977) emprunte la définition de Johnson (1967), laquelle consiste en:

> une série structurée d'objectifs d'apprentissage, objectifs nécessairement tirés du donné culturel accessible et enseignable, choisis de préférence à d'autres en vertu de raisons que l'on doit rendre publiques (critères de sélection des objectifs) et ordonnés en fonction de principes qu'il faut aussi faire connaître (critères de structure des objectifs) (p. 7).

Selon Nadeau (1988):

> un programme d'études se caractérise d'abord et avant tout par les objectifs qui le composent; ces objectifs doivent être définis de façon opérationnelle afin de favoriser l'identification des moyens à prendre pour les atteindre d'une part, ainsi que pour faciliter l'identification des instruments de mesure propres à évaluer leur atteinte d'autre part; ces instruments de mesure doivent être directement reliés aux objectifs (p. 233).

Quant à Goulet (1976), il retient l'acception originale de Dewey (1956), lequel conçoit le curriculum comme un processus de l'éducation-apprentissage organisé et intentionnel. Goulet (1976), dans une recherche doctorale, a effectué une recension des différentes acceptions données au terme «curriculum» par un grand nombre d'auteurs. Il en a dégagé deux conceptions nettement prédominantes. Ainsi *pour les uns*, le curriculum consiste en un plan, un programme; *pour les autres*, le curriculum représente la somme des activités ou expériences vécues par l'apprenant, l'action éducative dynamique.

2.2.3 Contenu d'un curriculum

Après avoir défini ce qu'est un curriculum (programme d'études), il devient pertinent de se demander ce que doit inclure un curriculum. Selon Legendre (1979):

> l'infrastructure pédagogique doit comprendre, en toute priorité, les outils pour déterminer avec précision la diversité des caractéristiques significatives ainsi que les intérêts multiples de chacun des éduqués. Elle doit se doter ensuite d'une multitude de plans de formation afin de permettre à chacun d'assurer le plus grand épanouissement possible de ses talents dans le respect de sa personnalité. Une troisième composante doit rassembler une pluralité de moyens qui assisteront l'éducateur et l'élève vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage (p. 101).

En résumé, Nadeau (1988) identifie cinq composantes dans une infrastructure pédagogique: l'identification des besoins des éduqués; les plans de formation; les méthodes; l'évaluation et la gestion des apprentissages. Unruh (1984), considère le curriculum comme un plan qui doit inclure l'identification d'une intention ou d'un but, ce qui doit être appris et les résultats envisagés. Le curriculum est ainsi composé des éléments suivants: les résultats de l'apprentissage, la sélection et la structure.

Les résultats de l'apprentissage incluent le savoir, les attitudes et les habiletés. La sélection provient de plusieurs sources: les livres, les personnes, les idées, les voyages etc. Quant à la structure, elle identifie l'ordre et la séquence. Selon McNeil (1976), l'écoute, l'auto-évaluation, la créativité, l'ouverture à de nouvelles expériences et la formulation de buts sont importants dans la fabrication d'un curriculum. Selon Dussault (1977), le curriculum présente des buts, il fixe des objectifs, il est une série d'objectifs. Par conséquent, là où il n'y a pas d'objectifs d'apprentissage (que ces objectifs soient d'ordres cognitif, psychomoteur, affectif, socio-affectif ou autres) il n'y a pas de programme. Et inversement, là où il y a une série structurée d'objectifs d'apprentissage, il y a programme.

Pour Goulet (1976), le programme comporte habituellement quatre niveaux d'intentionnalité ordonnés à partir des valeurs et des finalités les plus abstraites jusqu'aux objectifs et stratégies les plus concrètes façonnées à la mesure des clientèles particulières. Chaque niveau inférieur d'intentionnalité doit constituer une spécification de niveau supérieur. Selon Minder (1980), tout programme scolaire bien conçu doit être incomplet, et la chose n'a rien d'alarmant si de nombreux objectifs de transfert sont prévus, si la distinction est bien opérée entre programme minimum et programme de développement. C'est la distinction qu'on établit entre curriculum manifeste et curriculum latent.

Minder (1980) reconnaît que beaucoup de programmes scolaires comportent, parfois de façon curieusement mêlée, trois ordres de données: des intentions pédagogiques générales, des conseils méthodologiques, des énumérations de matières réparties en fonction des années d'études. Les intentions pédagogiques générales, selon lui, sont habituellement libellées en termes peu précis, et la chose peut être considérée comme normale, puisqu'il s'agit, en l'occurrence, d'exprimer des options de base, de tracer des lignes de force, de proposer de vastes objectifs qui ne pourront se concrétiser qu'à plus ou moins longue échéance. Les directives méthodologiques sont le plus souvent circonstancielles, liées à des points précis du programme.

2.2.4 Types de curriculum

Selon la conception et la philosophie qui ressortent des programmes et qui lui donnent, en quelque sorte, ses fondements, l'on retrouve des programmes qui

appartiennent à des catégories différentes selon les objectifs qu'ils poursuivent, les moyens qui sont sélectionnés afin de permettre l'atteinte de ces objectifs et les stratégies pédagogiques déployées, lesquelles consistent à fixer les connaissances, les attitudes et les habiletés que l'on souhaite faire acquérir aux éduqués.

Grégoire (1987) identifie sept (7) types de programmes qui ont marqué les programmes d'études du Québec depuis 1840. Aussi il reconnaît: les programmes locaux (1840-1861); les programmes-examens (1861-1873); les programmes indicatifs (1873-1905); les programmes catalogues (1905-1964); les programmes «adaptés» (1964-1969); les programmes-cadres (1969-1979) et les nouveaux programmes (1979-1985). Il nous sera possible de vérifier, en faisant l'analyse des programmes d'études de français (de 1840 à nos jours), si cette typologie des programmes s'applique et de tracer les grandes lignes qui caractérisent chacun des programmes qui appartiennent à cette typologie.

Évidemment les grands courants de pensée ont influencé d'une façon ou d'une autre l'élaboration des curricula ou des programmes. Dans cette étude, il importe de faire ressortir les différentes conceptions du curriculum qui ont prévalu dans un temps donné. Dans les programmes plus récents, il sera sans doute possible d'identifier plus clairement les grandes théories modernes sous-jacentes à l'élaboration des curricula.

2.3 La pédagogie et la didactique

2.3.1 Explication des concepts

En fonction des modes et des périodes, les concepteurs de programmes et les pédagogues utiliseront le terme pédagogie ou didactique pour désigner les méthodes et les procédés qui conviennent à l'enseignement d'une discipline. Il nous semble important de définir ces termes afin de retracer, à travers le temps et selon certains auteurs, la signification qui leur a été accordée et l'impact qu'ils ont pu avoir dans les différents programmes analysés.

Pour Avanzini (1987), la didactique comprend trois composantes: l'étude des procédures d'enseignement et de formation, la structuration interne de l'objet à enseigner et la représentation que l'on se fait du sujet apprenant. Ropé (1990) voit également dans la didactique trois composantes:

> Une première composante qui a trait aux contenus; elle peut porter sur: la langue orale, la langue écrite, la grammaire, la lecture, les textes et documents, la communication, etc. Une deuxième composante qui touche les apprentissages qu'elle envisage selon leur aspect développemental (déroulement, structuration, stratégie, etc.) ou en tant qu'activité pratiquée en classe à des fins d'apprentissage: activité de production orale, activité de production écrite, activité d'orthographe, activité de lecture, activité d'écoute, etc. La troisième et dernière composante est en relation avec l'enseignement (conception pédagogique, curricula, pratiques d'évaluation, utilisation de moyens matériels, en particulier, des manuels scolaires, etc.) (p. 34-35).

Selon Gagné (1989), le concept de pédagogie porterait davantage sur les phénomènes relationnels de l'acte éducatif en excluant les références aux contenus de

l'enseignement. Pour Claparède (1973), la vraie pédagogie consiste à n'exercer aucune activité chez l'enfant qu'autant que celui-ci en ressente le besoin naturel ou qu'après avoir habilement créé ce besoin s'il est inexistant. Selon Minder (1980):

> l'acte didactique se présente toujours comme une boucle, comme une procédure cyclique et cumulative. Tout éducateur n'est donc qu'un facilitateur d'apprentissage, et toute technologie pédagogique se résume, en fin de compte, en une exploitation des ressources multiples de la «physiologie» de l'éducation (p. 290-291).

Selon Clausse, (1972) «l'apprentissage, pour être efficace, doit être organisé de telle manière que tout ce qui y est impliqué, et spécialement le sujet lui-même, réalise une appréciation valable et discriminative de tous les aspects de son activité» (p.201). Aussi, dit-il, il n'y a pas d'enseignement valable sans un contexte, sans un foyer qui en précise la portée, sans une socialisation qui favorise le travail et une individualisation qui permet à l'individu d'être lui-même, sans une séquence qui situe la signification dans l'ensemble d'une croissance, sans évaluation qui éclaire le sujet sur le chemin parcouru et l'aide à poursuivre sa route (p. 209).

Pour Dewey (1956, in Clausse, 1972), «toute leçon doit être une réponse: apprendre, c'est passer d'un sentiment de malaise à un sentiment de victoire» (p. 210, in Clausse, 1972). Clausse (1972) soutient que cette façon de voir les choses est le point de départ et le point d'arrivée de tout enseignement. En dehors d'elle, «les procédés, les méthodes, les didactiques les plus savantes et les plus minutieuses, les techniques les plus perfectionnées ne sont qu'illusions de pédagogues en mal d'originalité» (p.210).

Quant à Tochon (1990), il définit la didactique comme étant:

> une anticipation de ce qui va se passer en classe, une organisation des contenus, antérieure au présent des interactions. En ce sens, la didactique est une fiction diachronique qui se projette sur la synchronie du vécu pédagogique, dans la salle de classe. En tant que telle la didactique est une simplification du vécu, sous forme conceptuelle. Ses modèles rassemblent les théories éparses en vue d'une action pratique et concrète (...). La classe est le lieu de transformation du plan d'études écrit en plan d'études actif, et l'interprétation du curriculum est cruciale dans le choix de ce qui est enseigné à l'école. Cette interprétation doit être étudiée dans la genèse des plans de l'enseignant (p. 15-17).

Toujours selon Tochon (1990), il existe actuellement deux écoles représentées par les partisans de la performance et ceux de la compétence:

> Pour qu'une planification soit efficace et viable, l'organisation des performances doit être subordonnée à un principe de fonctionnement global qui lui donne une direction pragmatique. Les priorités devraient être déterminées en fonction d'un projet unificateur (p. 34).

Il affirme que nous sommes passés du paradigme cartésien au paradigme systémique. Les quatre préceptes cartésiens sont les suivants: la vérification de véracité, la division des difficultés en parcelles, la gradation du plus simple au plus composé et finalement l'exhaustivité.

Ceux-ci, dit-il, sont battus en brèche par le nouveau paradigme scientifique issu de la systémique. Ces quatre préceptes étant: la pertinence, le globalisme, la téléologie et l'agrégativité. Tochon privilégie le courant pédagogique du projet qui unit, selon lui, les aspects positifs de la théorie par objectifs et le projet qui, tout en

donnant une vue d'ensemble, empêche la fragmentation didactique. Cette union donne naissance à l'atelier d'écriture.

Selon Palmade (1991):

> si on appelle «méthode en pedagogie» une certaine manière définie et réfléchie d'enseigner et d'éduquer, on voit vite que la pédagogie propose différentes méthodes. De plus, dans les cas mêmes où il n'y a pas de choix délibéré, on enseigne et éduque de fait d'une certaine manière, laquelle peut être située plus ou moins clairement dans le champ des méthodes. Les directives officielles reportent à des décisions qui se présentent en elles-mêmes comme des choix. Le problème se pose ainsi de différentes manières de savoir comment choisir (p. 3).

Palmade soutient que les discours pédagogiques sont soumis à des arguments de différents ordres. Aussi émanent de ces discours, des arguments de justification, d'efficacité, de réalisme et d'impossibilité. Une telle méthode pourrait s'avérer idéalement satisfaisante, mais, lorsque soumise à des conditions économiques et socioculturelles difficiles, elle ne saurait se développer. Il ajoute que la façon dont on a maintenant l'habitude d'opposer les méthodes anciennes aux méthodes nouvelles ne peut être considérée que comme une simplification. Selon lui, une analyse attentive de ce qu'on a l'habitude d'appeler méthode traditionnelle ou méthode ancienne d'éducation ne tarderait pas à substituer, à un schéma unique de la tradition, une certaine pluralité de tendances. Il est sans doute pertinent de recourir à cette simplification lorsqu'on veut faire ressortir les traits communs caractéristiques des méthodes dites «nouvelles», mais dans une perspective sociologique et historique, cette simplification peut s'avérer inutile. Cette opposition pédagogie

traditionnelle/pédagogie nouvelle est, pourtant, bien présente dans la littérature.

Palmade suggère qu'on entende par méthodes traditionnelles, les méthodes dont procèdent toujours une bonne partie de nos procédés pédagogiques. Ces méthodes peuvent s'organiser à partir de six grands principes: la simplicité, l'analyse et la progressivité; le formalisme; la mémorisation; l'autorité; l'émulation et l'intuition. Ces principes, dit-il, relèvent d'une psychologie mécaniste, d'une psychologie sensualiste et d'une psychologie des facultés. Se situant entre les méthodes traditionnelles et les méthodes nouvelles, nous retrouvons les pédagogies analytiques des performances. Sont groupés sous cette expression, la pédagogie par les objectifs et l'enseignement programmé.

Selon Piaget (in Palmade, 1991), les méthodes nouvelles cherchent à favoriser l'adaptation au milieu social en utilisant les tendances propres à l'enfant ainsi que l'activité inhérente à son développement mental et cela dans l'idée que la société en sera enrichie. Elles sont caractérisées par quatre principes: la signification de l'enfance, la structure de la pensée de l'enfant, les lois de développement et le mécanisme de la vie sociale infantile. Aussi, l'école et le déroulement de l'éducation doivent être adaptés à l'enfant; elle doit tenir compte des différences d'aptitudes et de caractères qui existent entre différents enfants; l'éducation ne doit pas être imposée comme une contrainte; l'enfant ne se développe bien et n'apprend véritablement que s'il a des occasions d'activité; c'est dans cet esprit qu'il doit faire l'expérience de la vie sociale.

Au début du siècle, parmi les méthodes nouvelles, on retrouvera les méthodes adaptées à l'enfant telles les méthodes Montessori (1962), Decroly (1965), la méthode des centres d'intérêts, la méthode globale de lecture, le livre de vie, la vie sociale, le plan Dalton, et, les méthodes fondées sur la vie sociale de l'enfant telles que l'enseignement mutuel, la méthode des projets et la méthode des complexes, la méthode de self government et autogestion, la méthode de travail par groupes, la méthode Freinet (1963), et la méthode de Winnetka. Voilà selon Palmade (1991), les différentes méthodes qui ont balayé le monde de l'éducation en général.

2.3.2 Histoire de notre pédagogie canadienne-française d'après Gauthier

Gauthier (1965), dans un livre retraçant l'histoire du système scolaire québécois consacre un court chapitre à la pédagogie canadienne-française. Il affirme que, dans l'histoire de notre pédagogie, on ne relève aucune grande théorie originale, ni de pédagogue de réputation internationale. Notre pédagogie, poursuit-il, est faite d'apports empruntés à la pédagogie française catholique, aux pédagogies américaine, genévoise et belge. Elle est faite également de beaucoup d'empirisme et de traditionalisme.

Nos ancêtres, toujours selon Gauthier, ont naturellement apporté ici les théories, les méthodes, les manuels en usage en France au XVII^{e} et au XVIII^{e} siècles. À cette époque, l'éducation y était avant tout affaire de formation morale et chrétienne. On verra que cette influence demeurera très présente dans l'enseignement primaire élémentaire jusque vers les années cinquante. Sous le régime français, l'abbé

Démia (1654) influença grandement notre enseignement par l'arrivée d'un petit traité de pédagogie, *L'école paroissiale*, publié à Paris en 1654.

Vers la fin du régime français, la révolution Lasallienne se fit sentir jusqu'ici par l'un ou l'autre des traités qu'elle inspira. La conquête coupa les liens avec la France et les innovations pédagogiques ne devaient plus nous venir que de la pédagogie anglaise: manuels, méthodes et modes d'enseignement. Les instituteurs anglais introduisirent le mode mutuel mis en honneur en Angleterre par Bell et Lancaster et qui persista jusqu'au début du 20e siècle. En 1837, les Frères des Écoles chrétiennes arrivaient au Canada. L'introduction de leurs méthodes et de leurs manuels devait engendrer un renouveau pédagogique intense. Ils introduisirent l'enseignement simultané dans les villes, mais le mode mutuel demeura en usage dans les écoles rurales.

Leur influence se révéla par une plus grande attention à la langue écrite qui, dit-on, fit beaucoup de progrès, à l'arithmétique et à l'histoire. La reprise des relations avec la France en 1860 permit à notre pédagogie de profiter un peu des progrès réalisés en ce pays. L'auteur qui nous influença le plus fut Mgr Dupanloup. La Belgique, jusqu'en 1930, eut une influence marquée par des auteurs tels qu'Hanstrate et Lebeau. De 1931 à 1934, le chanoine Jeanjean, de l'Institut catholique de Paris, révéla aux Canadiens français la foule des pédagogues, inconnus mais éminents, qu'ils fussent suisses, français, belges, néerlandais, américains ou autres. L'on prit conscience à ce moment que la pédagogie s'était transformée et que

la psychologie était en mesure de nous offrir des trouvailles méthodologiques. L'école active et l'individualisation de l'enseignement constituent des apports modernes à notre pédagogie.

La contribution canadienne-française

Plusieurs pédagogues de chez nous se sont démarqués, soit par leurs écrits, soit par leurs activités. Durant le régime français, Marie-de-l'incarnation et Marguerite Bourgeoys agirent comme fondatrices de l'enseignement aux jeunes filles en Nouvelle-France. Mgr de Saint-Vallier est l'auteur d'un *Catéchisme* et surtout d'une méthodologie de l'enseignement religieux qui marqua sans aucun doute la formation religieuse du peuple canadien dont les effets sont encore perceptibles.

Durant le régime anglais, l'on note le nom de Joseph-François Perreault, surnommé le père de l'éducation au Canada français. Il a résumé ses idées dans l'ouvrage *Plan raisonné d'éducation générale et permanente*. Il y traite du site des écoles, de l'instruction, du mode d'enseignement à adopter, des qualifications des maîtres, de l'administration financière, de la surveillance et de la direction des écoles. Perreault et le Dr Labrie ont eu beaucoup d'influence sur le mouvement éducationnel de leur temps: ils rédigèrent des manuels, élaborèrent des programmes et des méthodes d'enseignement.

Notre premier traité de pédagogie digne de mention date de 1865. L'auteur en fut l'abbé Jean Langevin et le traité s'intitulait *Cours de pédagogie ou principes*

d'éducation. Il s'est inspiré de Mgr Dupanloup, de saint Jean-Baptiste de la Salle, de Rollin et de Fénelon. Parmi les disciples et contemporains de Mgr Langevin, on retrouve J.-B. Cloutier, le fondateur de la revue *L'enseignement primaire*. Notre second traité de pédagogie est dû à la collaboration de trois éducateurs, Mgr T.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern. Ce traité parut en 1901 et marqua un réel progrès sur celui de Mgr Langevin, surtout dans le domaine de la pédagogie. Mgr F.-X. Ross fut aussi l'auteur d'un traité de pédagogie qui parut en 1919. Mgr Ross est également l'auteur principal de la refonte du programme des écoles élémentaires en 1923.

La nouveauté de ce traité réside dans la large part qu'il a faite à la psychologie de l'enfant et que l'on retrouve effectivement dans le programme de 1923. Sa méthodologie est une synthèse des progrès réalisés en ce domaine à cette époque, mais il n'a pas tenu compte des progrès récents alors réalisés par l'école active et les écoles nouvelles. D'autres noms sont à retenir: Mgr Dauth, auteur du programme de 1905, Mgr Courchesne, pédagogue de l'enseignement secondaire, l'abbé Desrosiers, rédacteur du programme des écoles complémentaires de 1923, l'abbé Maurice, auteur de cinq volumes de *Causeries pédagogiques* et initiateur de la psychologie pédagogique au Québec, Soeur Sainte-Anne-Marie, initiatrice de l'éducation secondaire et supérieure féminine et organisatrice du Collège Marguerite-Bourgeoys en 1908, fondatrice de l'Institut pédagogique de Montréal en 1926. Depuis 1930, notre pédagogie traditionnelle a été littéralement envahie par l'introduction des méthodes scientifiques en éducation et par l'apport étranger: la psychologie

expérimentale, la psychologie de l'apprentissage, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de l'adaptation, tests et orientation, etc. Selon Gauthier (1965), ces notions nouvelles nous ont été présentées, parfois à la hâte, et elles ont été entachées de naturalisme et de pragmatisme.

Les acquisitions récentes de notre pédagogie ont été condensées dans la *Pédagogie générale* (1948) de Roland Vinette ainsi que dans sa *Méthodologie spéciale* (1950) rédigée en collaboration (Jean-Marie Laurence est l'auteur de la section portant sur la langue). Les applications pratiques ont été incorporées au *Programme d'études* de 1948, le mieux construit (selon Grégoire, 1987) de nos programmes d'études, avant l'apparition des nouveaux programmes de 1979.

Dans le cadre de cette étude, il conviendra de relever ces influences qui ont marqué notre pédagogie canadienne-française à travers les programmes d'études qui en ont découlé. La dialectique pédagogie/didactique nous sera utile afin de mieux saisir l'émergence et le parcours d'une didactique spécifique du français, langue maternelle.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

- Critères de l'analyse de contenu
- Les grilles d'analyse
  - *Élaboration et description de la première grille*
  - *Description de la deuxième grille*

> Il me sembla, de plus en plus fortement, qu'on négligea (sic) ce qui était à comprendre à se demander pourquoi; que de décrire ce qui était, de s'employer à le regarder de plus en plus près, de chercher à l'habiter de l'intérieur, était beaucoup plus fécond que de vouloir expliquer pourquoi il en était ainsi, beaucoup plus fécond que de s'employer à justifier que ce qui était se devait de l'être.
>
> **François-Michel Denis (1975)**

Selon Christensen (1977), Loubet del Bayle (1978), Seaman et Verhonick (1978), (in Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989), la méthodologie consiste en une stratégie de recherche qui permet de spécifier, au sens strict, les contraintes imposées par l'objectif de recherche ou, plus largement, un ensemble d'étapes ou de principes spécifiques assurant un minimum de contrôle ou de cohérence dans l'appréhension de l'objet de recherche. Elle représente une démarche logique ou une construction rigoureuse propre à une activité ou à un type de

recherche qui contribue à l'atteinte de l'objectif spécifique visé. Aussi cette démarche correspond à une démarche d'investigation qui se traduit par l'utilisation de moyens spécifiques tels les techniques d'échantillonnage, les instruments de cueillette de données, les grilles d'observation ou d'évaluation, les tests statistiques, etc. Selon la typologie des recherches élaborée par Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989), quatre types de recherche peuvent être distingués en didactique du français: la recherche descriptive, la recherche expérimentale, la recherche-action et la recherche théorique. La recherche descriptive a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation (étude de cas, analyse de contenu, enquête, étude comparative, etc). Outre son objectif de description, elle peut souvent avoir pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer.

Ainsi notre recherche rencontre bien les critères de la recherche descriptive telle que définie dans la typologie de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989). De plus, elle rejoint également les stratégies d'observation retenues par celui-ci comme démarche centrale possible d'une recherche descriptive. Ces stratégies d'observation sont l'analyse de contenu et l'étude historique. Par analyse de contenu, il faut entendre, selon Berelson (1952), une technique de recherche visant la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications. Les définitions que donnent Bardin (1977), Ghiglione (1980) et Mucchielli (1974) rejoignent entièrement celle de Berelson puisque, selon ces auteurs, l'analyse de contenu se définit également comme une étude objective, systématique

et quantitative du contenu manifeste de l'information, dans ses aspects thématiques ou autres. Elle cherche aussi à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances. Quant à l'étude historique, elle vise à comprendre des événements appréhendés dans leur dimension diachronique. Elle peut s'appuyer sur le témoignage ou sur la lecture de documents. Dans ce dernier cas, elle utilise parfois, de façon complémentaire, la méthodologie de l'analyse de contenu (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989).

1. LES CRITÈRES DE L'ANALYSE DE CONTENU

L'un de ces critères est l'*objectivité*. Il est respecté si l'analyse est construite sur des règles et des processus précis et explicites qui rendront possible la reproduction de la recherche et assureront, dans une certaine mesure, que les résultats obtenus ne sont pas le reflet de la subjectivité du chercheur. Un second critère correspond au caractère *systématique* de la démarche et il fait référence à l'utilisation de catégories cohérentes et mutuellement exclusives permettant l'inclusion ou l'exclusion de contenus de la façon la moins biaisée possible. Le dernier critère, qui est celui de la *généralité*, doit créer la possibilité d'interconnecter des phénomènes, c'est-à-dire de les mettre en relation. Il appert que ce dernier critère corresponde à la plus grande exigence que doit rencontrer une analyse de contenu (Gauthier in Kelly, 1984).

Puisque notre recherche s'étend sur une période de plus de 150 ans (1840 à nos jours), et que cette étude consiste principalement à retracer l'évolution de

l'enseignement du français et les buts et objectifs de l'éducation à travers les documents officiels édictés par le Conseil de l'Instruction publique (avant 1964) et par le ministère de l'Éducation (après 1964), l'utilisation d'une démarche d'investigation comme l'analyse de contenu dans une perspective historique est pleinement justifiée. De plus, notre recherche rejoint les trois critères de l'analyse de contenu. Ces critères d'*objectivité*, de *systématique* et de *généralité* sont respectés puisque notre grille renferme des catégories cohérentes et mutuellement exclusives qui sont appliquées à tous les programmes de la même façon et qui permettent la reproduction de la recherche et qui en assurent un degré satisfaisant d'objectivité.

Aussi, afin de retracer cette évolution de l'enseignement du français et des buts et objectifs de l'éducation, je me référerai aux documents publiés par le Département de l'Instruction publique (avant 1964) et le ministère de l'Éducation. Ils constitueront ma source principale d'information. En ce qui concerne le curriculum, je m'appuierai sur les travaux en planification et en élaboration de programmes dans lesquels on analyse le curriculum et ses principales composantes.

Pour bien saisir cette «évolution» dans le curriculum, nous recourrons aux différents travaux réalisés en didactique du français et aux concepts linguistiques et psychopédagogiques qui ont influencé et guidé les concepteurs de programmes d'une époque à l'autre.

2. LES GRILLES D'ANALYSE

Afin d'atteindre les deux objectifs de cette recherche qui consistent à retracer l'évolution de l'enseignement du français écrit et les buts de l'éducation, nous utiliserons deux grilles d'analyse. La première grille comprend quatre-vingt-treize (93) variables qui nous aideront à dresser un portrait descriptif de chacun des programmes et à effectuer, par la suite, une étude comparée. La deuxième grille nous servira à relever les trois niveaux d'intentionnalité reconnus aux programmes d'études qui nous révéleront les buts et les objectifs poursuivis par l'éducation.

2.1 Élaboration de la première grille

La réalisation de notre objectif principal, qui consiste à retracer l'évolution de l'enseignement du français écrit, nécessite l'utilisation d'un premier instrument d'analyse qui me permettra d'effectuer une lecture plus fine des programmes et qui rendra possible la comparaison de ceux-ci à différentes époques selon des critères spécifiques. Ces critères d'analyse relèvent, d'une part, des cadres de référence correspondant aux champs disciplinaires pertinents (curriculum, psychopédagogie et linguistique) et, d'autre part, sont issus des discours officiels où chaque variable est retenue en fonction de sa présence et de sa répétition dans les programmes.

Cette grille s'est fortement inspirée au départ de celle de Gagné (1991) qui l'appliqua, en collaboration (Dallaire et Ndiaye), à huit programmes d'études de français langue maternelle de la France, de la Suisse, de la Belgique et du Québec.

La grille de Gagné comprend quarante-six (46) variables regroupées en cinq catégories: objectifs et objets de l'enseignement, démarche pédagogique, importance des agents, activités d'apprentissage et évaluation. Nous l'avons remaniée et repensée en fonction de nos assises théoriques, de nos objectifs et des caractéristiques de notre corpus. Dans le cadre de ce projet, la grille de Gagné a dû être modifiée en raison de son application à un corpus plus étendu quant au nombre de programmes analysés et quant à son étalement dans le temps.

En effet, notre grille a été appliquée à plus de vingt-trois (23) programmes (du primaire et du secondaire) s'étendant sur une période de cent dix-huit ans. Afin de rendre compte du contenu de ces discours officiels et de le couvrir aussi complètement que possible, nous avons ajouté quarante-sept (47) variables, pour en arriver à un total de quatre-vingt-treize (93) variables. La grille modifiée est ainsi composée de six (6) catégories: Caractéristiques générales du programme (1); Objectifs et objets de l'enseignement du français langue maternelle (2); Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage (3); Importance des agents (4); Activités d'apprentissage (5) et Évaluation (6). Une grande partie des variables ont été reformulées dans le but d'alléger la grille et d'en faciliter la lecture. Certaines variables ont été retranchées en raison de leur non-pertinence. La formulation des variables permet d'inscrire différents types de résultats: quelques variables appellent des réponses ouvertes, d'autres sont caractérisées par l'absence ou la présence d'un élément, certaines permettent la quantification d'une telle présence (absent, peu, moyennement, beaucoup) et d'autres appellent un choix de réponse.

2.1.1 Présentation de la grille et explication de certaines variables

Les quatre-vingt-treize (93) variables comprises dans notre grille d'analyse découlent des assises théoriques (chapitre I) et de nos programmes d'études. Plusieurs variables ont été dégagées et formulées au fur et à mesure de la lecture des programmes. Elles n'ont été retenues qu'en fonction de leur pertinence et de leur matérialisation observable dans les textes des programmes. On peut retrouver la grille d'analyse des programmes de français à la fin du volume I, appendice I.

Caractéristiques générales du programme

Cette première catégorie (1)[1] comprend vingt-six variables. Elles ont pour objet de rendre compte des caractéristiques générales d'un programme. Ces caractéristiques correspondent aux informations que doit contenir, selon la documentation, un curriculum. Ainsi, un programme d'étude se caractérise d'abord et avant tout par les objectifs qui le composent, définis de façon opérationnelle afin qu'ils permettent l'identification des moyens et des instruments de mesure propres à évaluer leur atteinte. Un programme devrait également fournir des intentions, des buts, proposer des méthodes et des moyens d'apprentissage, suggérer du matériel didactique.

La première variable de la grille (variable 1.1) a trait à la nature et au niveau du cours auquel est destiné le programme. On remarquera subséquemment que, pour

[1] Le chiffre qui apparaît entre parenthèses réfère le lecteur à une des catégories ou une des variables de la grille d'analyse des programmes de l'appendice I.

une même année, on peut retrouver plus d'un programme. À l'intérieur de cette première catégorie, d'autres variables nous permettront d'obtenir des informations sur le type du programme (variable 1.2) et sur son degré de prescription (variable 1.3); le programme énonce-t-il clairement ses postulats, ses idées directrices, ses principes, ses valeurs (variables 1.4 à 1.7)? Le programme comprend-il des objectifs généraux, intermédiaires, terminaux (spécifiques) (variable 1.8)? Sont-ils formulés en des termes opérationnels (variable 1.11) et précisent-ils des seuils de réussite (variable 1.12)? Le programme dévoile-t-il la nature des besoins exprimés, tient-il compte des besoins et des caractéristiques de l'enfant (variable 1.14)? S'appuie-t-il sur des théories de l'apprentissage (variable 1.15)? Est-il accompagné de notes ou de directives pédagogiques (variable 1.17), suggère-t-il du matériel didactique (variable 1.18)? Le programme proprose-t-il des moyens et des méthodes afin d'atteindre les objectifs visés (variable 1.19)? Comment le français est-il présenté à l'intérieur du programme (variables 1.22 à 1.24); combien d'heures lui consacre-t-on (variable 1.25)? Voilà, en substance, le type d'informations que devrait nous permettre d'obtenir la première catégorie.

Objectifs et objets de l'enseignement du français langue maternelle

Cette deuxième catégorie (2) comporte seize variables et permet d'analyser ce sur quoi porte l'enseignement du français langue maternelle. Il s'agit ici des objectifs et des objets qui sont en relation avec un contenu spécifique, le français. Il faut les différencier des objectifs généraux du programme qui, eux, existent indépendamment

d'un contenu disciplinaire particulier. La première variable (2.1) porte sur la finalité même de l'enseignement. Vise-t-on à faire acquérir une certaine culture ou cherche-t-on plutôt à former des citoyens aptes à contribuer à l'évolution de la société? Les variables 2.2 et 2.3 font référence à la nature des objectifs retenus et à l'importance qu'on y accorde. Les variables 2.4 et 2.5 portent sur l'objet général de l'enseignement et de ses contenus. Selon Gagné (1991), cette variable tire son fondement de la distinction entre, d'une part, une pédagogie «traditionnelle» dont l'objet d'enseignement est surtout la langue (vocabulaire, orthographe, grammaire, syntaxe, etc.) et son fonctionnement comme système et, d'autre part, son utilisation dans les pratiques de la communication (lecture, écriture, écoute, expression orale, etc.).

Quant à la variable (variable 2.5) portant sur les contenus étudiés ou les éléments de connaissance, quelques explications s'avèrent nécessaires. La pragmatique (dimension pratique du langage) fait référence au contexte situationnel d'une communication qui englobe l'intention de communication, la situation, les interlocuteurs. Les éléments phonétiques, phonologiques, graphémiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux appartiennent au code. Le discours est constitué par les phénomènes linguistiques dépassant le cadre de la phrase, l'organisation propre aux différents types de discours, etc. L'étude des oeuvres littéraires et de leurs auteurs relève de la littérature.

La variable 2.6 nécessite également quelques précisions. Elle a été formulée

par rapport au critère des fonctions langagières privilégiées par les programmes. Globalement, celles-ci se catégorisent par rapport au schéma de la communication de Jakobson (1963). La distinction entre les deux catégories de fonctions (fonctions différentes et fonctions référentielles) repose sur la considération que les fonctions différentes renvoient à des éléments internes d'une situation de communication (acteurs, message) alors que la fonction référentielle «réfère» à une réalité extérieure à la situation (Gagné et al. 1991). Les variables 2.10 à 2.14 portent sur l'importance qui est accordée soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à la lecture. La dernière variable de cette catégorie (2.16) fait référence à l'importance des composantes enseignées et nécessite une brève explication. Ces composantes (écoute, lecture, production orale, écriture, éléments linguistiques, etc.) peuvent également correspondre à des facteurs/des aspects plus ou moins extérieurs au français. Il pourrait s'agir, par exemple, du sens moral, du goût esthétique, d'une méthode de travail intellectuel, etc.

Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage

La troisième catégorie (3) compte dix-neuf variables. Elle décrit la démarche pédagogique qui découle du programme et les procédés d'apprentissage qui s'en dégagent. Les variables 3.1 à 3.3 visent à cerner l'élément central qui constitue la démarche et le point de départ qui amorce celle-ci. La variable 3.4 cherche à voir si le programme adopte une démarche qui relie la communication et les éléments linguistiques. Les variables 3.5 et 3.6 traitent des liens entre les «savoirs», c'est-à-

dire des rapports entre les quatre types de «savoirs» (savoir-écouter, savoir-parler, savoir-lire, savoir-écrire). La variable suivante (3.7) cherche à savoir si le programme favorise l'intégration des matières, c'est-à-dire s'il suggère des liens entre l'enseignement/apprentissage du français et celui d'autres matières telles que les mathématiques et l'histoire. La variable 3.8 vise à nous indiquer si le type d'enseignement correspond principalement à un enseignement purement oral ou livresque.

La variable 3.9 fait référence à la forme d'enseignement la plus souvent utilisée. La forme expositive ou dogmatique ou déductive est la manière d'instruire par un discours suivi. L'enseignant expose la matière et il n'y a donc pas de participation active de l'élève. La forme interrogative ou socratique ou encore inventive active est la forme par laquelle l'instituteur attire l'attention des élèves sur l'objet de la leçon, les fait observer, et, par des questions habilement posées, les amène à faire sortir l'inconnu du connu qui est le point de départ de l'observation (Ross, 1919). Cette forme nécessite donc la participation de l'élève, en ce sens qu'il doit faire un travail de recherche afin de découvrir par lui-même les réponses après que l'enseignant ait fait son travail d'interrogation. La forme coopérative s'exerce en coopération, c'est-à-dire que les élèves sont à la recherche d'éléments de réponse, non sur une base individuelle, mais bien en équipes.

La variable 3.10 traite du type de pédagogie privilégié par le programme. Par pédagogie traditionnelle, l'on entend une pédagogie dont l'objet d'enseignement est

surtout la langue (vocabulaire, orthographe, grammaire, syntaxe, etc.). Une pédagogie fonctionnelle fait appel davantage au fonctionnement de la langue et à son utilisation dans des pratiques de la communication (lecture, écriture, écoute, expression orale, etc.). La pédagogie systémique suggère que la matière soit décomposée en une liste exhaustive d'objectifs qu'il s'agit de rencontrer. L'atteinte de ces objectifs doit donner suite à des comportements observables et mesurables. La variable 3.11 nous informe sur l'utilisation, par les programmes, du matériel audio-visuel. Les variables 3.12 à 3.15 visent à cerner l'importance accordée par les programmes au tableau noir, au manuel, aux exercices et à la dictée. La variable 3.16 traite du mode d'enseignement privilégié par le programme. On appelle mode les différentes manières dont l'instituteur dispose ses élèves pour leur distribuer l'enseignement (Ross, 1919). Dans le mode individuel, le maître s'occupe de chaque élève à tour de rôle. Lorsque celui-ci se fait aider des élèves les plus avancés pour faire répéter les leçons apprises ou pour donner des devoirs, le mode est dit mutuel. C'est le travail en équipes qui caractérise ce mode. Lorsque l'enseignant s'adresse à toute une classe ou à un seul élève de façon à intéresser et à instruire les autres, le mode est simultané (Ross, 1919).

Les trois dernières variables (3.17 à 3.19) traitent des quatre procédés pédagogiques: l'induction, la déduction, l'analyse et la synthèse.

Importance des agents

Cette catégorie (4) comprend cinq variables (variables 4.1 à 4.5) et a pour but

de déterminer dans quelle mesure les agents de l'éducation prennent part au processus de l'éducation/apprentissage organisé. Ainsi, les contenus et les objectifs du programme, la démarche pédagogique, la progression et les activités sont-ils déterminés par le programme, les professeurs et/ou les élèves?

Activités d'apprentissage

Cette catégorie (5) comporte vingt variables (variables 5.1 à 5.20) et a pour objectif de représenter si les activités d'apprentissage sont absentes [A], ou proportionnellement peu nombreuses [P], moyennement nombreuses [M] ou très nombreuses [B]. Ces activités peuvent être des activités de communication, d'observation, de découverte, d'imprégnation, de manipulation, de lecture-mémorisation et d'application de règles, de copie, de dictées, d'élocution, de calligraphie, d'orthographe et de grammaire. Certaines activités visent à relier les «savoirs», à relier le français et les autres matières; d'autres activités sont spécifiquement reliées aux variantes régionales et/ou de registre.

Évaluation

Cette catégorie (6) renferme sept variables (variables 6.1 à 6.7). Le programme est-il partisan de l'auto-évaluation? Laisse-t-il une place dans ce processus, à l'«apprenti» lui-même? Selon les écrits théoriques, l'évaluation devrait faire partie intégrante du processus. C'est à cette étape qu'on peut sanctionner les apprentissages visés. Selon McNeil (1976), l'écoute, l'auto-évaluation, la créativité

et l'ouverture à de nouvelles expériences et la formulation de buts sont importants dans la fabrication d'un curriculum. Cette dernière catégorie touche trois types d'évaluation. Les concepts retenus sont ceux présentés par Gagné et al. (1989). L'évaluation sommative a pour but de dresser un bilan des acquis d'un élève à la fin d'une étape, d'une année. L'évaluation formative a pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et des difficultés rencontrées afin d'élaborer et de proposer des stratégies qui permettent à l'élève de progresser. L'évaluation diagnostique vise à faire ressortir les faiblesses et les difficultés d'apprentissage d'un élève afin de mettre en évidence ses caractéristiques différentielles et proposer éventuellement des activités de remédiation. Les variables 6.5 et 6.6 traitent de la participation des élèves aux modalités de l'évaluation et la dernière variable cherche à cerner l'importance qui est accordée au processus de l'évaluation.

2.2 Description de la deuxième grille

Pour les besoins de cette étude, nous devrons utiliser une deuxième grille d'analyse qui nous permettra d'extraire, de chaque programme, toute l'information disponible. Certaines grilles d'analyse repérées, particulièrement en évaluation de programmes, se sont révélées très intéressantes puisqu'elles visaient, dans un premier temps, à évaluer la facture interne d'un programme (Caillé, 1980; Dussault et Fortin, 1973; Nadeau, 1988).

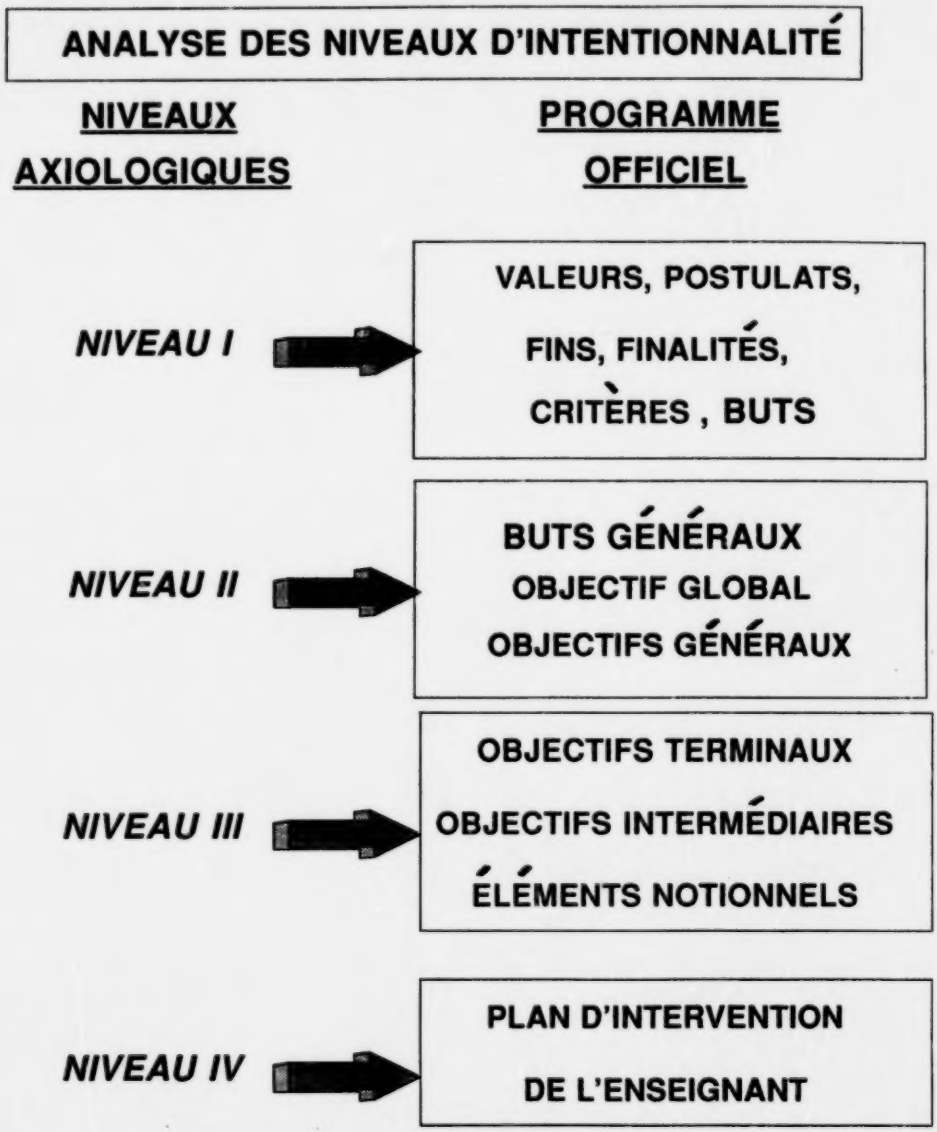
Cependant, ces grilles, par leur rigidité et leur contexte d'application bien défini, ne nous permettent pas de recueillir toute l'information recherchée. Certains

modèles davantage caractérisés par leur souplesse et leur ouverture (modèles naturalistes, modèle conjoncturel) auraient pu constituer des grilles d'analyse intéressantes. Toutefois, ces modèles évaluent les dimensions «intrants», «processus» et «extrants». Notre objectif se limitant à l'étude de documents officiels, il ne touche pas le processus de l'enseignement/apprentissage.

Aussi, notre recherche se limitant au curriculum officiel, (par opposition au programme enseigné et appris), nous emprunterons la Grille d'analyse des niveaux d'intentionnalité élaborée par Goulet (1976); cette grille étant celle qui correspond le plus à nos intentions de travail. Elle nous permettra donc de faire ressortir, pour chaque programme, les éléments correspondant aux trois niveaux d'intentionnalité identifiés par l'auteur (le 4e niveau ne nous étant pas accessible puisqu'il s'agit du plan d'intervention de l'enseignant). Ces niveaux sont d'ordres axiologique (valeurs), téléologique (finalités) et stratégique (moyens). Les intentions d'ordre axiologique sont, selon Goulet, celles-ci:

> celles qui opérationnalisent les valeurs et les autres postulats des parrains et des agents d'une institution particulière d'éducation-apprentissage en les explicitant suffisamment pour pouvoir les utiliser comme critères de décision dans la poursuite des idéaux appropriés par l'institution et le système social qu'elle incarne. (Notes du cours *Curriculum, théorie et pratique 1990*)

Les intentions d'ordre stratégique sont «celles qui concernent l'intervention proprement dite, les actions concrètes proposées et accomplies par le système» (notes de cours *Curriculum, théorie et pratique*). La figure 1, présentée à la page suivante,



GOULET, Georges, Curriculum; théorie et pratique

FIGURE I

illustre les quatre niveaux d'intentionnalité identifiés par Goulet. Celui-ci reconnaît qu'au niveau 1, le programme analyse les valeurs de la société mandante et en déduit le modèle de personne que l'institution souhaite reproduire, lequel se concrétise dans les valeurs de cette institution et dans sa finalité générale (finalité-fins-buts généraux). À ce niveau, on retrouve la première série de critères de décision qui serviront dans le choix et la planification des activités d'éducation-apprentissage. Ces critères peuvent être les suivants: les différences individuelles, la continuité, l'équilibre, la souplesse, le type de planification (collaboration, coopération, par les enseignants et les élèves, systématique), l'enseignement des valeurs, la pertinence, la connaissance de soi, la personnalisation de l'enseignement, la résolution de problèmes, les théories de l'apprentissage, les théories épistémologiques, la connaissance des tendances sociales, et autres.

Au niveau 2, le programme se concrétise dans des domaines particuliers qui doivent s'inscrire dans la poursuite des intentions du premier niveau en leur fournissant des champs concrets d'application et d'expérimentation. Ces intentions sont, elles aussi, d'ordres axiologique et téléologique. Le programme fournit la seconde série plus spécifique de critères de décision qui seront utilisés dans le choix et la planification des activités d'éducation-apprentissage. Ces critères peuvent se traduire en des normes, des standards et des balises ayant trait, par exemple, à la sélection et à l'organisation du contenu.

Dans le niveau 3, les intentions sont exprimées en termes opérationnels et

comportent des suggestions concrètes d'objectifs observables et de stratégies d'intervention et de validation choisis et planifiés selon les critères en 1 et 2. Ces dernières sont d'ordres axiologique, téléologique et stratégique. Le niveau 4 correspond à l'intervention proprement dite de l'enseignant. Faisant suite à un diagnostic de la situation d'apprentissage, les intentions initiales sont ajustées par l'intervenant pour tenir compte des clients et des bénéficiaires particuliers visés par le processus de l'éducation-apprentissage. Elles doivent comporter les objectifs visés et les stratégies d'intervention, de validation et d'ajustement proposées, choisies et planifiées à la lumière des besoins réels des bénéficiaires conformément aux prescriptions des niveaux 1, 2 et 3. Elles sont d'ordres axiologique, téléologique et stratégique.

Cette grille devrait me permettre de retrouver, dans la mesure où les sources le permettent, pour chaque programme, les valeurs de notre société à différentes périodes, les modèles d'homme privilégiés par notre société et les buts poursuivis par nos institutions d'enseignement. La grille en question me permettra donc de retracer l'évolution des buts de l'éducation.

CHAPITRE III

ANALYSE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

- Contexte socio-politique
- Analyse comparative des programmes d'études (1re grille)
- Analyse des niveaux d'intentionnalité (2e grille)

Ce chapitre a pour objet la présentation des résultats de notre analyse. Rappelons ici les deux objectifs principaux que nous poursuivons: retracer l'évolution de l'enseignement du français tout en tenant compte de la progression des buts et des objectifs de l'éducation de 1840 à nos jours. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons utilisé deux grilles d'analyse que nous avons construites en nous inspirant largement de celles de Gagné (1991) et de Goulet (1976).

Les quatre-vingt-treize (93) variables de notre première grille (Grille d'analyse des programmes de français) nous permettront d'atteindre notre objectif principal en nous fournissant les données qui nous rendront apte à effectuer une étude synchronique et diachronique des programmes d'études. L'analyse descriptive et comparative de ceux-ci fera ressortir les variations qui les caractérisent. Cette analyse fera l'objet de la deuxième section (2.) de ce chapitre.

La troisième section (3.) sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus à l'aide de notre deuxième grille (Grille d'analyse des niveaux d'intentionnalité). Cette grille servira à atteindre notre deuxième objectif en nous permettant d'effectuer une analyse des niveaux d'intentionnalité (niveaux 1, 2 et 3) tels que définis dans notre cadre théorique.

Avant de présenter nos résultats, nous croyons utile de fournir, ici, un aperçu du contexte socio-politique (1.) qui a influencé le développement et l'adoption des programmes d'études au Québec.

1. CONTEXTE SOCIO-POLITIQUE

1.1 La situation avant 1856

Nos premières lois scolaires, celles de 1841, tout comme celles de 1845 et de 1846, confiaient aux commissions scolaires la responsabilité de concevoir et de mettre en place les programmes d'études. C'est avec la nomination du premier surintendant de l'Éducation en 1842 que la question même d'un programme d'études commence à faire l'objet d'un débat public. Nous connaîtrons ainsi l'ère des programmes locaux (Grégoire, 1987). Ce fonctionnement décentralisé a eu pour effet de créer une grande variété de programmes. Il est pratiquement impossible de retrouver des exemplaires de ces programmes, puisque ceux-ci n'avaient pas à être approuvés par un comité nommé spécifiquement à cette fin. Chaque région, chaque école, pourrait-on affirmer, y allait d'un curriculum taillé sur mesure, reflétant ses besoins particuliers,

les ressources disponibles et le type de clientèle, selon que celle-ci était d'origines rurale ou urbaine. La publication du *Guide de l'instituteur* (1850) de F.-X. Valade et la diffusion que lui assura le surintendant de l'Instruction publique constituèrent, dit-on, un premier pas vers une unité relative (Introduction au programme de 1861).

Il est important de souligner, qu'à cette époque, les programmes d'études ne représentaient pas une préoccupation majeure pour les responsables de l'éducation. Ce qui importait bien davantage, c'était d'ouvrir des écoles, d'engager des maîtres, de mettre en place des structures administratives et d'assurer un financement adéquat à ce réseau public d'écoles en effervescence. Pour le reste, on s'en remettait aux commissaires (ou, à Montréal et à Québec, aux examinateurs nommés par le gouvernement), aux curés et aux maîtres eux-mêmes (Grégoire, 1987).

En ce qui concerne les objectifs poursuivis par ce système scolaire naissant, ils répondaient à des besoins simples et pratiques. Essentiellement, **ils consistaient à apprendre aux enfants à lire, à écrire, à compter et à devenir de bons chrétiens** (Grégoire, 1987). Le contenu, selon Grégoire, reposait entre les mains du maître, et, en ce qui concernait la religion, l'on s'en remettait au curé. Les manuels et les autres ressources didactiques étant rares, on comptait beaucoup sur l'utilisation de la récapitulation par le maître, et de la mémorisation par les élèves. En fait, le maître constituait la principale et unique ressource dont on disposait et l'on s'en remettait pratiquement entièrement à lui pour déterminer le contenu de l'enseignement qui serait offert aux enfants.

1.2 La situation à partir de 1856

Cette marge de manoeuvre laissée aux commissions scolaires dans l'élaboration du curriculum a pris fin au début des années 1860. Cette responsabilité passa entre les mains du Conseil de l'instruction publique qui fut créé en 1856. Dorénavant ce Conseil assumera cette responsabilité; de plus, il veillera à établir la classification des écoles. Dès la fin de 1861, cet organisme approuva et diffusa plusieurs séries de questions qui portaient sur des connaissances que les candidats devaient posséder en vue de l'obtention des brevets accordés par les bureaux d'examinateurs. Ces énumérations de questions ne composaient pas un véritable programme d'études, mais bien plutôt un programme-examen.

Pour chaque cours (élémentaire, modèle, académique), on déterminait la matière à couvrir. Ces questions, par leur précision, servaient de guides aux professeurs qui s'y référaient afin de transmettre la matière à enseigner pour chacune des catégories d'écoles. Elles représentaient un minimum à enseigner dans toutes les écoles.

L'arrivée du programme de 1873 mit un terme à cette façon de faire, puisque ce programme fut recevable dans toutes les écoles. Il s'agit d'un programme purement indicatif n'ayant rien de commun avec les programmes actuels. Les contenus d'apprentissage se limitaient à l'étude du français, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie et de la religion. À partir de 1904, nous connaîtrons une période où les programmes se préciseront et où les matières se multiplieront. On y

greffera des indications d'ordre méthodologique de plus en plus détaillées et on y dessinera une organisation pédagogique et disciplinaire.

Les programmes des années vingt encourront certains reproches. On les accusa d'être trop chargés et de vouloir faire acquérir toutes les connaissances jugées utiles. Dans le programme de 1923, on répondit à ces remarques en éliminant du programme tout ce qui spécialisait, tout ce qui était superflu afin de répondre aux demandes du milieu. À partir de 1929, au niveau primaire, s'ajouta le niveau primaire supérieur, ce qui eut comme conséquence d'allonger la durée de la scolarisation. Le programme du primaire supérieur qui est fort bref s'adressait à ceux qui voulaient parfaire leur éducation et répondre à un besoin de spécialisation qui se faisait sentir. Les révisions effectuées en 1937, dans le cas du niveau primaire et en 1939, dans le cas du niveau primaire supérieur, furent marquées par un effort afin d'adapter les programmes aux besoins spécifiques des enfants. C'est cet effort qui caractérisa en grande partie la révision de 1939.

Il fallut attendre 1959, pour le primaire, et 1963, pour le secondaire, pour assister à l'achèvement des révisions amorcées depuis 1948. Il s'agit là de programmes très développés comportant des indications de toutes sortes. Ce sont les premiers programmes où l'on insiste autant sur le développement de l'enfant et sur l'importance, pour le maître, de bien connaître ce développement afin d'en tenir compte dans son enseignement. Selon Grégoire (1987), après la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), en mai 1964, les programmes d'études du

primaire et du secondaire ont traversé trois étapes. La première, d'une durée de cinq ans, (1964-1969) a été amorcée dans la perspective d'un tournant majeur, mais qui a produit peu de changements véritables. Pour l'essentiel, dit-il, les objectifs sont demeurés les mêmes et les contenus ont été seulement réorganisés ou adaptés selon trois voies: enrichie, régulière et allégée. Les programmes-cadres ont suivi et ont dominé pendant une dizaine d'années (1969-1979 pour les programmes de français). Ces programmes, qui ne donnaient que les principes directeurs et les grandes orientations, venaient mettre un terme à la vague des programmes antérieurs qui étaient nettement plus précis. Les programmes-cadres ayant soulevé bien des protestations et ayant connu de sérieux problèmes d'implantation ont donné naissance aux nouveaux programmes de 1979 qui, tout en conservant les grandes orientations de 1969, y ont ajouté des contenus d'apprentissage et des objectifs terminaux pour chaque niveau.

2. ANALYSE COMPARATIVE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Notre analyse portera sur les six catégories qui composent la Grille d'analyse des programmes de français. Rappelons ici ces catégories et les sections auxquelles elles sont rattachées: Caractéristiques générales du programme (2.1); Objectifs et objets de l'enseignement (2.2); Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage (2.3); Importance des agents (2.4); Activités d'apprentissage (2.5) et Évaluation (2.6).

2.1 Caractéristiques générales des programmes

Cette section couvre vingt-six (26) variables dont le but est de fournir des informations d'ordre général qui caractérisent les programmes d'études. Étant donné ce nombre élevé de variables et afin de faciliter la lecture de cette analyse, cette section sera divisée en quatre sous-sections dans lesquelles nous n'avons groupé que certaines variables aux fins de notre analyse. Ces quatre sous-sections porteront sur la nature des programmes (2.1.1), les principes et objectifs généraux (2.1.2), l'organisation pédagogique (2.1.3) et la matière (2.1.4).

2.1.1 Nature des programmes

Cette section regroupe les trois premières variables (1.1 à 1.3) de la *Grille d'analyse des programmes d'études du français langue maternelle*. La variable 1.1 traite de l'organisation de base de l'enseignement primaire et secondaire public général de 1861 à 1979. Vingt-trois (23) programmes ont été répertoriés aux fins de notre analyse. Sont incluses dans ce nombre les révisions mineures et majeures des programmes initiaux. On notera, à la lecture horizontale de la grille, que, pour une même année, on retrouve deux ou plusieurs entrées.

Ainsi, pour l'année 1923, on rapporte cinq entrées. En réalité, il s'agit plutôt de trois programmes. L'un est consacré au cours préparatoire, le deuxième, au cours primaire, qui est composé du cours inférieur, moyen et supérieur, et le troisième, au cours primaire complémentaire. Ces programmes ont été étudiés séparément, puisque,

dans le programme, on donne des indications précises pour chacun de ces cours. Également, lorsque les programmes s'adressent à deux niveaux différents (primaire et secondaire), ils sont analysés séparément et occupent dans la grille deux entrées différentes.

On retrouve, jusqu'en 1948, trois niveaux d'enseignement: le cours primaire d'une durée de six ou sept ans; le cours complémentaire avec options d'une durée de deux ans; le cours supérieur d'une durée de trois ou quatre ans (consulter les appendices VII à XXII, Volume 2, pour prendre connaissance des différents types de cours et de leurs durées respectives). À partir de 1959, seuls les cours primaire, d'une durée de sept et par la suite six ans et les cours secondaires (anciennement le cours primaire supérieur) d'une durée de cinq ans, demeurent.

Selon Grégoire (1987), on peut distinguer six types de programmes d'études (variable 1.2). Le *programme-examen* n'est pas un programme d'enseignement, mais consiste plutôt en une série de questions destinées aux élèves qui souhaitent obtenir un brevet d'école élémentaire. Ce programme servira de guide aux professeurs en leur indiquant, pour chaque cours, les connaissances qu'ils doivent faire acquérir. Ce programme sera en vigueur jusqu'en 1873, alors que commence l'ère des programmes de type *indicatif*. Cette appellation est justifiée par la brièveté de ces programmes d'études. Ils ne contenaient donc que quelques indications concernant les matières à l'étude ainsi que quelques directives pédagogiques élémentaires.

À partir de 1904, et ce, jusqu'en 1963, commence l'ère des programmes-

catalogues qui, comme l'indique leur nom, sont caractérisés par leur volume et les indications de toutes sortes qu'ils renferment. À partir de 1964, l'on connaîtra la période des *programmes-adaptés*. Les *programmes-cadres* font leur apparition dès 1969. Ces programmes n'indiquaient que les grandes orientations et les principes directeurs et laissaient aux commissions scolaires et aux enseignants le soin d'élaborer des plans d'études plus détaillés, ce qui leur a valu cette appellation de «cadre». Après une période de dix ans, ces programmes ont été remplacés par les nouveaux programmes à partir de 1979.

Naturellement, les programmes ont force de loi puisqu'ils constituent des mandats auxquels les enseignants sont tenus de se conformer. Toutefois, le degré de prescription de certains de ces programmes pouvait varier. L'on constate en effet (variable 1.3) qu'une certaine latitude était laissée dans l'application des programmes. Cette latitude était exprimée en ces termes:

> Ce programme laisse une large part à l'initiative personnelle de l'instituteur quant à la manière dont chaque branche du cours d'études doit être enseignée, il peut même, avec le consentement de l'autorité, y apporter certaines modifications exigées par les circonstances. (1888, p. 78)

2.1.2 Principes et objectifs généraux

Ont été regroupées dans cette sous-section, les variables 1.4 à 1.12. On devra attendre l'arrivée des programmes de 1923 avant de retrouver des énoncés que l'on pourrait qualifier d'énoncés de finalité (variable 1.4). À partir de 1923, les

programmes révélent presque toujours les finalités de l'enseignement, à l'exception des programmes de 1929, 1937 et 1939. Ces derniers programmes s'adressaient, en effet, aux cours complémentaire et supérieur, qui visaient un enseignement plus spécialisé et pour lesquels la demande se faisait pressante. De plus, les concepteurs faisaient face à des contraintes de temps et la nouveauté de ces programmes était telle que les contenus n'étaient pas arrêtés de façon définitive.

Quant aux postulats (variable 1.5), ce n'est qu'à partir de 1904, qu'ils apparaissent dans les programmes. Ceux-ci se multiplieront et se préciseront par la suite. Toutefois, comme pour l'expression des finalités, on remarquera qu'ils sont absents des programmes destinés à l'enseignement des niveaux complémentaire et supérieur, et ce, sans doute, pour les mêmes raisons.

Les énoncés de principes sont apparus très tôt dans les programmes d'études. En effet, le programme de 1878 fait état de cinq principes devant guider le maître dans son enseignement. Le terme «principe» est explicitement utilisé dans ce programme: «En conformité de ces **principes**, ce comité déclare le programme suivant obligatoire dans toutes les écoles catholiques françaises et anglaises de la province, chacune selon son degré» (p. 52).

À partir de 1923, les principes orientant les buts poursuivis par l'école élémentaire et les principes concernant l'enseignement des matières au programme se multiplieront. Tout comme pour les finalités et les postulats, l'on remarquera l'absence de principes dans les programmes de 1929, 1937 et 1939. Ces programmes

sont caractérisés par leur brièveté. Il est important de souligner toutefois que l'absence de principes formellement exprimés ne signifie pas pour autant un rejet des principes déjà formulés pour l'école élémentaire.

En ce qui concerne les valeurs exprimées dans les programmes (variable 1.7), dès 1878, celles-ci doivent être dégagées de l'analyse même du corpus. Dans les programmes subséquents, ces valeurs seront davantage explicitées. En fonction des buts poursuivis, certaines valeurs occupent une place prépondérante. De plus, comme, dans la plupart des programmes, l'on souhaite jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant (but poursuivi en 1923), les valeurs physiques, intellectuelles et morales occupent une place de choix dans les programmes.

L'on retrouve, dans les programmes, des valeurs esthétiques, affectives et socio-culturelles issues de l'étude même de la littérature où le but principal est de développer le jugement, le goût du beau et le sens de l'admiration (but de la littérature, 1923). Quant aux valeurs professionnelles, on les retrouve principalement dans les programmes destinés à un enseignement supérieur (cours complémentaire et supérieur), c'est-à-dire un enseignement qui a pour objet de préparer directement les élèves à leur futur rôle de citoyen.

Si on retrouve, dans presque tous les programmes, des objectifs et/ou des buts généraux (variable 1.8), il faudra attendre l'année 1979 afin de connaître des objectifs intermédiaires et spécifiques (terminaux). Bien que les programmes de 1969 énoncent

des buts plus précis que ceux exprimés dans les programmes antérieurs, les programmes de 1979 déterminent, eux, les objectifs terminaux à atteindre pour chaque niveau. Quant à l'origine des buts et des objectifs formulés dans les programmes (variable 1.9), l'on notera que cette information n'est pas disponible avant 1923 (la lettre A signifie l'absence d'une donnée).

À partir de 1923, l'on retrouve des éléments qui nous permettent d'identifier certaines sources, mais il nous faudra attendre le programme de 1948 pour retrouver des origines clairement spécifiées. Toutefois, le programme de 1923 témoigne d'un effort dans sa reconnaissance et sa prise en compte des différences individuelles entre les enfants et de leurs besoins respectifs, selon que ceux-ci proviennent de milieux ruraux ou urbains. À cet effet, on demande aux enseignants d'individualiser leur enseignement. On peut donc affirmer que l'apprenant est pris en considération dans la formulation des objectifs du programme.

À partir de 1923, mais davantage à partir de 1929, l'environnement exerce une certaine influence puisqu'on reconnaît qu'on doit répondre aux besoins des milieux et, donc, de la société. D'autre sources comme la matière, les théories et les experts commencent à exercer leur influence. À quelques reprises, on fera référence à S.S. Pie XX, à l'abbé Desrosiers, à Mgr Magnan, à Duth, à Ross et Vinette, ces maîtres à penser qui ont guidé l'écriture de ces discours officiels. Les références théoriques se feront plus nombreuses dans les programmes de 1948, 1959, 1963 et 1979.

La plupart des programmes mentionnent les buts et les objectifs qu'ils

poursuivent et fournissent le contenu des matières à l'étude. À ce chapitre, on note des fluctuations quant au niveau de détail et de précision de ceux-ci (variable 1.10). Aussi, avant 1904, les objectifs sont peu nombreux et les contenus, peu détaillés. Le programme du cours préparatoire de 1923 est peu précis puisqu'il s'agit d'un cours d'une durée d'un an qui doit préparer les élèves à suivre, avec fruit, le cours élémentaire. Aussi, le but de ce cours n'est-il pas de transmettre des connaissances, mais bien d'éveiller les enfants à ce qui les entoure. Cependant le programme du cours primaire de cette même année est beaucoup plus développé. Aussi, l'on fournit un programme pour chacun des cours du primaire (inférieur, moyen et supérieur). Règle générale, à partir de 1923, les contenus des programmes destinés aux cours primaire sont plus détaillés que les contenus des cours primaires complémentaire et supérieur. Ceux-ci (1923, 1929 et 1937) sont caractérisés par leur brièveté, comme nous l'avons déjà indiqué. Avec les programmes de 1948, 1959 et 1963, on connaîtra des programmes qui vont très loin dans leur niveau de détail. Les programmes de 1969 feront marche arrière puisqu'ils sont comparables, par leur brièveté, aux programmes de type indicatif. Les programmes de 1979 sont certainement les plus précis et les plus détaillés en ce qui concerne les objectifs puisque ceux-ci sont décrits en des termes opérationnels et qu'ils précisent des seuils d'atteinte pour ces objectifs. Ce n'était pas le cas avant cesdits programmes (variables 1.11 et 1.12).

2.1.3 Organisation pédagogique

Les variables de cette sous-section (variables 1.13 à 1.21) traitent de

l'organisation pédagogique du curriculum. Les objectifs que l'on retrouve à l'intérieur des programmes sont la résultante d'une étape de sélection qui a lieu au moment de l'élaboration du curriculum. Les objectifs ainsi retenus répondent à des besoins que le programme rend explicites (variables 1.13 et 1.14). Nous constatons à la lecture de la grille que, pour ces deux variables, les résultats sont semblables. Ce n'est véritablement qu'à partir de 1923 que l'on se préoccupe de l'apprenant, des caractéristiques propres à l'enfance. Alors qu'en 1904 on poursuivait le but de «donner aux enfants de 5 à 18 ans, les connaissances indispensables à toute personne dans la société» (Magnan), en 1923 on tentera de «jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme **à l'âge d'enfant**» (1923, p. 4). Pour la première fois jusqu'à ce jour, on prendra explicitement en compte les caractéristiques de l'apprenant lui-même.

Cette préoccupation est présente dans les programmes destinés au cours primaire. Dans les cours primaires complémentaire et supérieur, l'enseignement tend davantage à «l'utilité pratique des élèves», en d'autres termes, à leur donner ce commencement de spécialisation que l'on demande avec tant d'insistance (primaire complémentaire, 1923). On voit bien ici l'influence qu'exerce le milieu sur l'orientation et le choix des objectifs retenus pour l'enseignement. On marque un certain retour en arrière avec les programmes de 1937, qui sont très peu explicites sur la nature des besoins exprimés et sur l'importance qu'on doit accorder au développement de l'enfant.

À la rédaction des programmes d'études, les concepteurs sont généralement influencés par certains courants de pensée et ils appliquent des modèles qui leur ont été inspirés par certaines théories de l'apprentissage (variable 1.15). Avant 1923, on ne note aucune référence directe à ces théories. Cependant, à partir de 1923, on fait allusion à certaines théories pédagogiques en particulier; à quelques reprises, on donne les noms de quelques-uns des pédagogues déjà cités; on fait référence à quelques traités de pédagogie et on insiste beaucoup sur le développement psychologique de l'enfant. Les programmes de 1929 et de 1937 n'expriment aucune référence à des théories de l'apprentissage. Les programmes des années suivantes accordent plus d'importance aux théories et à leur pertinence.

L'appellation *organisation pédagogique* est utilisée textuellement dans les programmes de 1904 et de 1923. (variable 1.16). Elle disparaîtra dans les programmes subséquents. Dans le programme de 1904, on retrouve dans la section I, l'organisation pédagogique des écoles, et dans la section II, la liste des matières de l'enseignement et le tableau synoptique des matières de l'enseignement. Aussi, dans la section consacrée à la pédagogie, on retrouve des directives concernant plusieurs points importants de l'enseignement. Ces notes précisent l'importance à accorder au manuel, aux dictées, aux récapitulations, à la démarche à suivre pour la leçon, aux procédés à utiliser, au mode d'enseignement à adopter, aux règles précises à suivre lors de l'interrogation et des récapitulations, etc.

Dans le programme de 1923, on retrouve toujours une organisation

pédagogique qui, à peu de chose près, est en tout point identique au programme de 1904 et une organisation disciplinaire dans laquelle on retrouve des règles concernant la discipline qui doit régner à l'école. On affirme, dès le départ, que l'enfant n'est pas seulement un être intelligent qui comprend et qui apprend, c'est un être moral qui veut et qui agit. À côté de l'organisation pédagogique, il faut à l'école l'organisation disciplinaire. Tant vaut la discipline, tant vaut l'école (programme de 1923). Aussi la discipline, dira-t-on, poursuit un double objet: maintenir l'ordre extérieur et, en second lieu, l'ordre intérieur. C'est à l'intérieur qu'il faut créer le principe d'ordre. Cette section est donc principalement composée de règles qui touchent l'émulation, les récompenses, les punitions et l'on y ajoute les principes qui doivent diriger le maître dans l'exercice de l'autorité qui, précise-t-on, vient de Dieu. En 1923, cette section constitue un élément de nouveauté qui disparaîtra des programmes ultérieurs.

Tous les programmes, à l'exception des premiers et des programmes destinés à l'enseignement supérieur (primaire complémentaire et primaire supérieur), contiennent des indications d'ordre pédagogique (variable 1.17). Le programme de 1923 est l'un des plus complets à cet égard, en ce début de siècle. Le programme de 1948 s'inscrit dans la même direction que les programmes antérieurs. Toutefois, il marque le point culminant de cette tendance à la profusion dans les détails et les précisions. On y indique non seulement tout ce qu'il faut enseigner: de la façon de tourner les pages jusqu'à la manière de construire un paragraphe, mais aussi à quel moment et selon quelle méthode chaque chose doit être enseignée (Grégoire, 1987). Il est à noter que la grande majorité des programmes ne fait pas référence à du

matériel didactique. Mis à part le programme de 1948, il faudra attendre les programmes de 1979 avant de pouvoir disposer de matériel didactique (variable 1.18) qui tiendra compte des orientations définies par l'école. Les enseignants devaient se référer à des revues (*L'enseignement primaire* par exemple) consacrées à l'éducation et qui leur offraient, entre autres, des articles sur l'application de telle méthode pédagogique venue d'ailleurs, des modèles de dictées à utiliser, des exemples d'explications de textes, etc.

Dès 1878, on retrouve, stipulés dans les programmes, les procédés pédagogiques privilégiés ou recommandés dans l'enseignement (variable 1.19). Aussi, en 1878, on affirme que «la meilleure méthode pour inculquer les notions premières, ce sont les leçons de choses, donc faire voir pour faire comprendre» (p. 52). En 1904, il est stipulé que l'on doit utiliser le procédé intuitif, c'est-à-dire recourir à un objet concret pour inculquer une notion abstraite. Le programme de 1923 insiste en plus sur la formation intellectuelle; il est, dit-on, rédigé dans ce but. Donc, il recommande l'utilisation de procédés qui visent d'abord à l'éveil des initiatives intellectuelles, à la culture de l'esprit d'observation, de réflexion et de synthèse et au développement de la personnalité propre de chacun. Aussi doit-on passer de la chose à l'idée, de l'idée à la formule, puis de la formule à l'application réfléchie.

Partout, le programme de 1923 recommande l'emploi du concret pour conduire dans le domaine de l'abstrait. Observation à la base, induction dans la marche, synthèse au terme: le programme est bâti sur ce plan. Il va sans dire que,

pour les programmes destinés à l'enseignement primaire complémentaire et supérieur, on recommande d'utiliser, peu à peu, les procédés déductifs puisque, dit-on, on n'a pas à tout recommencer à chaque fois.

Les critères d'organisation du contenu sont, pour la plupart des programmes, exception faite des programmes-cadres de 1969 et des nouveaux programmes de 1979, d'ordre logique (variable 1.20). Ces autres programmes accordent ainsi la priorité à l'aspect cognitif de l'apprentissage et adoptent une démarche analytique qui répond à la logique de la matière étudiée. Les programmes qui adoptent des critères d'ordre fonctionnel conçoivent la matière dans sa globalité et prennent en considération l'aspect affectif qui intervient dans l'apprentissage.

Le programme du cours préparatoire de 1923 destiné aux enfants qui se préparent à entrer à l'école répond à des critères d'ordre fonctionnel. Le but visé par ce programme étant d'éveiller la conscience des enfants à tout ce qui les entoure. Afin d'atteindre ce but, on procède par conversations animées qui visent l'expression spontanée des enfants. Tout devient propice à ces échanges. En ce qui concerne les autres programmes de 1923, il est recommandé de «partir de l'oral vers l'écrit». D'adopter le système combiné lecture-écriture. C'est la lecture qui marque le point de départ. Tous les exercices viennent s'y greffer.

Au niveau de la terminologie utilisée dans les programmes (variable 1.21), aucun programme ne fournit de lexique de cette terminologie, exception faite des programmes de 1979, pour lesquels on retrouve un lexique situé à la fin de chaque

programme. On retrouve, dans le programme de 1959, quelques définitions pour certains termes utilisés, mais pas de véritable lexique.

2.1.4 La matière (le français)

Dans cette section, on retrouve cinq variables (variables 1.22 à 1.26) qui portent précisément sur le français comme discipline à l'étude. Au fil du temps, on a classé les matières selon différentes catégories: essentielles ou fondamentales, spéciales, communes ou invariables (variable 1.22). Le français a toujours appartenu à la catégorie des matières essentielles ou fondamentales et communes invariables. Le français a toujours occupé la première place quant au temps qui lui était consacré. Les maîtres ne pouvaient lui retrancher du temps, alors que, pour certaines matières, ce temps pouvait varier.

Les critères d'organisation répondant davantage à un ordre logique, le français est considéré, jusqu'en 1969, selon une approche plutôt analytique (variable 1.23), c'est-à-dire qu'on procède à une étude compartimentée de la langue plutôt qu'à une étude globale de celle-ci. À partir de cette date, dans les principes directeurs des programmes-cadres, on stipule que l'apprentissage de la langue doit se faire d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue. La didactique du français et les programmes ne doivent donc plus prendre appui sur une compartimentation de la langue.

Si l'on regarde la place qu'occupe le français dans les programmes (variable

1.24), elle se situe généralement au deuxième rang, après la religion, exception faite, bien sûr, des programmes spécifiques de français tel qu'on les retrouve à partir de 1969. À la lecture des documents officiels, on constate qu'avant 1879, on ne parle guère de l'importance de la religion. En fait, nulle part on n'affirme que la religion occupe la première place. Elle est à l'étude, sans plus. Cependant, à partir de 1879, on précise que la religion occupe la première place dans le programme. En 1888, on affirme: «l'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme et doit se donner dans toutes les écoles» (p. 74). C'est la première fois qu'on l'affirme de cette façon. Le français représente la matière à laquelle on accorde le plus de temps (variable 1.25). On y consacre, pour les programmes d'enseignement primaire, de huit heures à douze heures et demie par semaine, environ, et, pour les programmes primaires complémentaire et supérieur, de cinq heures à huit heures. Cette donnée n'est cependant pas disponible pour tous les programmes.

Dans tous les programmes précédant 1969, on retrouve l'étude du français subdivisée en branches; celles-ci varient de quatre à huit branches. Cela correspond à la tendance générale des programmes qui étudient la langue de façon analytique, c'est-à-dire en la décomposant pour analyser ses parties. De 1873 à 1898, le français est décomposé en deux ou quatre branches, soit: la lecture, l'écriture, la grammaire et la composition. En 1904, on retrouve pas moins de sept divisions: la lecture (diction - récitation de mémoire), l'écriture, la grammaire, l'analyse grammaticale et logique, la dictée (l'orthographe d'usage et de règles), le langage et la rédaction

et la littérature. Avec le programme de 1923, on revient à quatre divisions: la lecture (diction - récitation de mémoire - lecture expliquée), l'écriture, le langage (exercices de pensée et de langage - vocabulaire - élocution - rédaction et composition) et la grammaire (analyse - dictée). En 1929, le programme de français comporte quatre divisions également: la lecture (récitation de mémoire), le vocabulaire (orthographe - grammaire - analyse), la composition et la littérature. Le cours primaire de 1937 comprend cinq divisions: la lecture, la récitation (diction), l'écriture, le langage (rédaction - composition), la grammaire (analyse - dictée).

Le programme de français du cours primaire complémentaire de 1939 comporte huit divisions: la lecture, le vocabulaire, l'orthographe (grammaire), l'analyse, la littérature (la rédaction), l'explication de textes, des notions d'histoire littéraire et la récitation de mémoire. Le programme de 1948 comprend sept divisions: la lecture, l'écriture, le vocabulaire, les exercices de pensée et d'élocution, la rédaction (composition), l'orthographe usuelle, la grammaire (orthographe grammaticale). Le programme de 1959 est constitué de cinq divisions: le langage (conversation - lecture), le vocabulaire (orthographe d'usage), la grammaire (analyse), la phraséologie et la rédaction. On retrouve huit divisions dans le programme de 1963: la phonétique (diction), la lecture, l'explication de textes, le vocabulaire, la grammaire (l'analyse), les préceptes littéraires, les notions d'histoire de la littérature et la composition. À partir de 1969, on abolit ces divisions et on unifie l'étude de la langue française.

2.1.5 Sommaire

De 1861 à 1904

Les programmes couvrant cette période ne sont guère développés ni du point de vue de leur contenu ni quant aux objectifs poursuivis par l'école. On ne retrouve pas de postulats, de finalités; seuls quelques principes sont énoncés. Les objectifs sont très généraux et ne sont pas formulés en termes opérationnels. Les programmes ne prennent pas explicitement appui sur des théories de l'apprentissage et ne tiennent pas compte des besoins des enfants et de leurs différences individuelles. Toutefois, sur cette question, le programme de 1904 ouvrira discrètement la porte au programme de 1923. Bien que les programmes proposent des méthodes et des procédés pédagogiques, aucun matériel didactique n'est fourni. L'étude du français est considérée selon une approche analytique; le français occupe, jusqu'en 1879, la première place dans le curriculum et c'est à son étude qu'on accorde le plus de temps.

De 1923 à 1939

Les programmes du cours primaire de 1923 et de 1937 proposent des contenus beaucoup plus détaillés, dans lesquels on retrouve des énoncés de principes, des postulats, des finalités et des objectifs généraux. Ces programmes sont accompagnés d'une organisation pédagogique et disciplinaire où abondent des énoncés qui viennent expliciter les règles à suivre par l'enseignant. On peut affirmer que ces programmes

prennent en compte les besoins de l'enfant et qu'ils tirent parti des théories de l'apprentissage. C'est en 1923, qu'on crée le cours primaire complémentaire et en 1929, qu'on institue le cours primaire supérieur, ce qui aura comme conséquence d'allonger la durée de la scolarité. Ces programmes sont beaucoup moins développés que les programmes du cours primaire. Puisqu'ils sont destinés à un enseignement supérieur, leurs objectifs visent à parfaire la culture générale et à préparer les jeunes à leur rôle de futur citoyen. Aussi l'on ne retrouve pas d'énoncés de principes ou de postulats, et leurs objectifs généraux ne tiennent pas compte des besoins de l'enfant. De plus, ils ne prennent appui sur aucune théorie d'apprentissage.

De 1948 à 1963

Cette période couvre trois programmes. Les programmes de 1948 et de 1959 sont consacrés à l'enseignement primaire et le programme de 1963 est destiné à l'enseignement secondaire. Parmi les programmes-catalogues, ils sont certainement les plus développés. On y retrouve des énoncés sur les principes qui guident l'école, des postulats et des finalités clairement exprimés, les valeurs auxquelles on accorde de l'importance. L'abondance des directives pédagogiques ne laisse guère place à de l'improvisation. La démarche pédagogique est explicitée pour chaque leçon. Toutefois nous ne sommes pas encore à l'étape de générations complètes d'objectifs comme pour les programmes de 1979 (intention, objectif général, objectif terminal). Le français est considéré comme une matière essentielle qui occupe le deuxième rang en importance et le premier en temps. Son étude est considérée selon une approche

analytique.

De 1969 à 1979

Quatre programmes sont couverts par cette période. Deux programmes destinés à l'enseignement primaire (1969 et 1979) et deux programmes à l'enseignement secondaire (1969 et 1979). Deux types de programmes également: les programmes-cadres de 1969 et les nouveaux programmes de 1979. Les programmes-cadres ne fournissent que les grandes orientations de l'enseignement et sont d'une extrême brièveté alors que les nouveaux programmes sont nettement plus détaillés et fournissent, pour chaque niveau, des objectifs terminaux et des contenus d'apprentissage. Dans le cas des programmes-cadres, cette étape d'élaboration devait être franchie par les commissions scolaires et les enseignants. Toutefois les orientations des programmes de 1969 sont reprises par les programmes de 1979 qui y ajoutent ce qui manquait précédemment dans les programmes-cadres de 1969.

2.2 Objectifs et objets de l'enseignement

2.2.1 Objectifs

Cette section vise à cerner la nature des objectifs poursuivis par les programmes (variables 2.1 à 2.4). Elle vise à identifier ce qui est «priorisé» par les autorités lorsqu'elles mettent en place un curriculum. Aussi, cherche-t-on à transmettre aux élèves un certain héritage culturel et/ou cherche-t-on plutôt à les faire participer à l'évolution de la société.

Une lecture horizontale de la grille (variable 2.1) nous permet de constater que, jusqu'en 1923, les programmes destinés au cours primaire visaient principalement la transmission/appropriation d'un héritage culturel. Le but visé par le programme de 1923 est éloquent à ce sujet:

> Il faut jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant (1923, p.4). Le programme de l'école primaire élémentaire vise à donner ce qui est indispensable avant d'entreprendre aucune spécialisation des connaissances fondamentales générales, et un esprit observateur et réfléchi (1923, p. 10).

On cherche donc à faire acquérir à l'enfant les connaissances qui favorisent la formation intellectuelle et morale. Dans les programmes destinés aux cours primaires complémentaire et supérieur de 1923 et de 1929, on vise davantage la participation de l'élève à l'évolution de la société. Ces programmes poursuivent le but «d'affermir et d'élargir les connaissances générales de l'élève et de l'entraîner au genre de spécialisation qu'il souhaite» (1923, p. 10). Donc, les programmes qui sont destinés à un enseignement supérieur visent davantage à préparer le jeune à entrer sur le marché du travail et ainsi à répondre aux besoins de la société. Les programmes de 1969 (programme du secondaire) et de 1979 visent la transmission d'un certain héritage et la participation à l'évolution de la société.

Selon les buts visés par l'enseignement de la langue maternelle, les objectifs visés par le programme seront de l'ordre des habiletés, des habitudes, des attitudes et/ou des connaissances (variable 2.2). Jusqu'en 1904, les programmes visent

davantage à faire acquérir des connaissances techniques ou linguistiques. Les programmes du cours primaire de 1923 valorisent toujours l'acquisition de connaissances, mais cherchent également à faire contracter, par les élèves, des habitudes et des attitudes. L'extrait suivant du programme de 1923 est éloquent à ce sujet:

> Donner à l'enfant les connaissances fondamentales de la religion et lui en faire contracter les habitudes de vie, le rendre capable, suivant son âge, de lire, d'écrire et de parler sa langue, et de compter avec intelligence, le mettre en relation avec ses ancêtres pour lui faire aimer ses origines et son pays: voilà la base de l'éducation du chrétien, de l'homme, du citoyen. C'est cette base que doit jeter dans l'âme, l'école primaire (1923, p. 17).

À partir de 1959, mais surtout à partir de 1969, sans rejeter l'importance des connaissances, l'on commence à viser le développement d'habiletés de communication. Aussi le but poursuivi par le programme de 1959 consiste à «amener l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres, l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement» (p. 340). Dans le programme de 1979, on affirme que le programme vise précisément le développement d'habiletés langagières.

On peut donc conclure qu'à partir de 1923, l'acquisition de connaissances, d'habiletés et habitudes et/ou d'attitudes est souhaitée (variable 2.3). On peut se demander, toutefois, à quel type d'objectif on fait appel le plus souvent. Il est assez clair que, jusqu'en 1904, les programmes visent principalement l'acquisition d'un certain nombre de connaissances indispensables à la formation morale et intellectuelle

tant souhaitée. Cependant, dès 1923, les programmes commencent à insister sur l'importance de d'acquérir des habitudes et des attitudes favorables au développement de l'enfant et sur le rôle qu'il aura à jouer en tant que futur citoyen. Toutefois, l'acquisition de connaissances demeure l'affaire principale. Ce n'est véritablement qu'avec l'arrivée des programmes-cadres, qu'on accordera une plus grande importance au développement des habiletés. On peut lire dans le programme-cadre de 1969:

> L'objectif du programme de français de l'enseignement secondaire tend à la formation de la personne sur le plan de la langue et de la pensée. Aussi, l'examen de fin d'études doit-il évaluer les aptitudes à parler, à écouter, à lire et à écrire, et non à vérifier l'acquisition des connaissances ou la maîtrise des techniques (v.g. analyse, transcription phonétique). L'examen portera donc sur la qualité de la compréhension et de l'expression au double point de vue de la langue et de la pensée (1969, p. 8).

Cet objectif sera repris dans les programmes de 1979.

2.2.2 Objets

Cette sous-section regroupe les variables 2.4 à 2.16. L'objectif poursuivi par ces variables est de cerner les objets, c'est-à-dire ce sur quoi porte l'enseignement du français langue maternelle (variable 2.4). Or l'objet de l'enseignement qui a prédominé jusqu'en 1923 semble avoir été la langue. Le seul but que l'on retrouve pour l'enseignement du français avant 1923 est formulé en 1879 et se lit comme suit: «Le français consiste toujours en l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire» (1879, p. 65). En 1923 on poursuit le but:

> d'apprendre à l'enfant à penser et à exprimer correctement sa pensée soit par la parole, soit par la plume. Tout enseignement de la langue doit rendre quelqu'un capable d'avoir des pensées à lui, et de les exprimer correctement dans son langage propre (1923, p. 59).

Les programmes de 1923 accordent beaucoup d'importance aux connaissances, mais ils en accordent également à l'utilisation qu'on doit en faire dans des situations variées. Les programmes de 1929, 1937 et 1939 (programmes des cours primaires complémentaire et supérieur) et le programme du cours primaire de 1937 mettent l'accent sur la connaissance de la langue. Aussi le but poursuivi par le programme de 1937 se lit comme suit:

> Dans l'enseignement de toutes les parties de la langue maternelle, il faut toujours avoir présent à l'esprit que, tout en visant la fin propre de chacune d'elles, on doit chercher à atteindre plus haut, on doit exercer les élèves à découvrir la pensée dans le texte qu'ils lisent, les formes du langage dans les choses qu'ils écrivent ou qu'ils analysent, les lois et les habitudes de la langue parlée ou écrite dans la grammaire qu'ils apprennent, les éléments du beau littéraire dans leurs exercices de composition (1937, p.61).

On affirme également:

> aucune culture ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler les pensées des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée (1937, p.61).

Les programmes de 1948 à 1963 mettent l'accent sur les connaissances et sur le réinvestissement de celles-ci dans la parole. Dans le programme de 1948, on poursuit le but:

> d'apprendre à l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres, de l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement. Aussi doit-on lui faire acquérir les idées et les mots qui les traduisent le former à exprimer sa pensée par la parole et le mettre en état de s'exprimer par l'écriture (1948, p. 214).

Dans les programmes subséquents, soit ceux de 1969 et de 1979, on ne nie pas l'importance des connaissances, cependant celles-ci deviennent subordonnées aux pratiques de production et de compréhension de discours signifiants.

Selon la nature des objectifs, les contenus étudiés ou les éléments de connaissances présentés relèveront soit de la pragmatique, du code, du discours et/ou de la littérature (variable 2.5). Seuls les programmes de 1969 et de 1979 tiendront compte de la pragmatique et de l'étude du discours en ce qu'ils prennent en compte le contexte situationnel d'une communication et portent à l'étude, le discours et son fonctionnement. Pour les autres programmes, les contenus étudiés portent principalement sur le code et la littérature. L'étude des préceptes littéraires et des notions d'histoire littéraire ne commence que vers la fin du cours élémentaire. L'étude spécifique de la littérature ne débutera véritablement qu'aux cours complémentaire et supérieur.

La variable 2.6 a pour objet l'identification des fonctions langagières privilégiées par les programmes. On peut constater, à la lecture de la grille que, jusqu'en 1963, les fonctions langagières sont principalement référentielles, c'est-à-dire que ces fonctions sont centrées sur la compréhension ou la production

d'informations concernant le réel extérieur à la situation de communication (Gagné, 1991). Les programmes de 1969 et de 1979 privilégient des fonctions langagières différentes qui, elles, renvoient aux éléments internes d'une situation de communication (acteurs, message, etc.).

La notion même du discours et de son fonctionnement (variable 2.7) n'apparaît que dans les nouveaux programmes (1979). Le programme du primaire impose à l'étude des discours de type informatif, incitatif, expressif, ludique et poétique. Le programme du secondaire y ajoute l'étude des discours narratif, descriptif, analytique et argumentatif.

Bien que la notion même de «savoir» soit inexistante avant 1969, il n'en demeure pas moins qu'on apprend à lire, à écrire et à parler. Aussi, lors de l'apprentissage de la lecture, peut-on parler de savoir-lire, et lors de l'apprentissage de l'écriture, de savoir-écrire. L'apprentissage du français se limitait jusqu'en 1888 à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. À partir de 1898, on y ajoute l'apprentissage de la langue orale (savoir-parler). Dans un but poursuivi par la grammaire en 1898, on précise qu'on doit habituer les élèves à s'exprimer correctement. Dans les exercices d'élocution du programme de 1948, on affirme que le but de ces exercices est de faire parler l'enfant; le faire parler signifie lui faire exprimer ses pensées ou ses sentiments.

Dans les programmes de 1969 et de 1979, on formule des objectifs spécifiques au savoir-parler (production orale) et au savoir-écouter, un objectif nouveau par

rapport aux programmes précédents (avant 1969). Ces quatre savoirs peuvent être regroupés en oral (savoir-écouter, savoir-parler) et en écrit (savoir-lire, savoir-écrire) (variable 2.9). Bien que l'écrit soit omniprésent dans les programmes de tous les temps, il n'en va pas ainsi de l'oral. Toutefois, dès 1898, on précise qu'on doit faire parler les élèves et l'attention qu'on porte à l'étude de l'oral va en s'accroissant.

Dans les programmes des niveaux primaire complémentaire et supérieur (1923, 1929, 1937 et 1939), on ne fait pas explicitement mention de l'oral. De façon générale, les programmes consacrent plus d'objectifs à l'apprentissage de l'écrit qu'à l'apprentissage de l'oral (variable 2.10). Ce n'est véritablement qu'avec les programmes-cadres de 1969 qu'on formule des objectifs à l'égard de l'oral. Bien que dans plusieurs programmes on accorde une certaine importance à l'art de s'exprimer, il appert que, jusqu'à l'arrivée des programmes-cadres, l'écrit domine.

Quant au type de français prescrit par les programmes, le français standard est de rigueur jusqu'en 1969 (variable 2.11). Les programmes de 1969 et de 1979 acceptent les variantes régionales. Le programme du cours préparatoire de 1923 et le programme du cours primaire de 1959 font exception à la règle. Ainsi, dans le programme de 1959, on stipule que:

> le véritable but de l'enseignement de la langue maternelle consiste à mettre l'enfant en état de dire, dans **son langage à lui,** tout ce qu'il voit, entend, goûte et palpe, tout ce qu'il ressent, imagine et comprend, tout ce que lui rappelle sa mémoire, tout ce qu'il a appris à l'école (1959, p. 366).

Bien qu'on insiste beaucoup, dans les programmes du début de ce siècle, sur la correction de la langue (variable 2.12) et sur l'élégance à laquelle il faut tendre, le sens n'est jamais laissé pour compte. Dans le programme du cours primaire de 1923, les buts poursuivis par les exercices de langage se lisent comme suit:

> Il faut, premièrement, créer chez l'enfant la puissance de tirer du monde extérieur qui l'entoure, de son propre intérieur ou de ses livres, des idées qui deviendront siennes, deuxièmement, créer également chez lui la puissance d'exprimer ces idées qui seront devenues siennes, dans son propre langage, sans le secours immédiat du livre (1923, p.68).

Dans le programme de 1948, on stipule que:

> les exercices d'élocution n'ont d'autre but que de former l'enfant à l'habitude d'exprimer par la parole clairement et avec ordre, les pensées et les sentiments que provoque en lui l'observation des choses qui l'entourent et les connaissances acquises par l'enseignement. En d'autres termes, ces exercices ont pour but de faire parler l'enfant, le faire parler signifie lui faire exprimer ses pensées ou ses sentiments. Pour apprendre à parler, il faut d'abord apprendre à penser et apprendre à manier cet instrument (le langage) qui extériorise la pensée, la moule dans des formes extérieures qui la rendent sensible à l'auditeur (1948).

Avec l'arrivée des programmes de 1979, on insiste davantage sur l'expression de la langue que sur la correction. Aussi dira-t-on dans ces programmes:

> La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français, tant au Primaire qu'au Secondaire, est de développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument (1979, 4e secondaire, p. 9).

Tout comme le programme peut décider d'accorder une certaine priorité à la

correction de la langue orale au détriment de son expression, il peut également, en ce qui concerne la langue écrite, accorder une prédominance à la forme plutôt qu'au sens (variable 2.13). Jusqu'en 1923, on accorde une plus grande importance à l'acquisition de l'écriture d'un point de vue formel. Aussi, en 1879, dans le programme primaire, l'écriture constitue une branche de l'enseignement du français pour laquelle un certain nombre d'heures est consacré. On y retrouve une brève remarque pédagogique concernant l'acquisition de l'écriture:

> On ne doit pas oublier que l'écriture est un art qui doit s'enseigner d'après des règles fixes. Durant le temps consacré à cet exercice, le maître surveille les élèves pour la position du corps, des bras, des doigts, de la plume et du papier. Il serait utile de marquer au bout de chaque ligne le nombre de fautes commises en écrivant (1879, p. 65).

À partir de 1904, l'écriture doit accompagner la lecture. «Toute lettre enseignée, tout mot formé, sont écrits par l'élève en même temps que lus (1923, p. 64)». Les deux exercices se complètent. L'extrait suivant, tiré des notes pédagogiques du programme du cours primaire de 1923, démontre bien qu'on vise, en production écrite, et le sens et la forme:

> Il faut bannir tout sujet qui n'est pas familier à l'élève, tout sentiment qui n'est pas personnel à l'enfant, que l'expression soit la sienne, simple et claire, sans affectation. Tout doit être personnel et sincère dans ce travail de l'élève: on lui demande simplement de voir et d'exprimer ce qu'il voit, pour être lui-même dans sa pensée et dans son expression. La valeur de la copie se jugera d'après la fidélité de l'observation et de la précision, de même que la correction de l'expression. Ces remarques, poursuit-on, sont valables pour l'élocution et la rédaction (1923, p. 69).

On remarquera que, pour les programmes de 1937 et 1939, destinés à un enseignement supérieur (primaire complémentaire et primaire supérieur), la dimension formelle passe au premier rang, et le sens, au deuxième rang (message). À ce niveau, on étudie les différents genres littéraires qu'on souhaite voir reproduits par les élèves. Les programmes subséquents accorderont de l'importance tant au plan de la forme que du sens.

Comme dans le cas de l'oral et de l'écriture, le programme peut choisir de mettre l'accent, en lecture, sur le déchiffrage plutôt que sur la compréhension ou il peut également décider de «prioriser» les deux (variable 2.14). Nous croyons pouvoir affirmer que la majorité des programmes du cours primaire accordent plus d'importance au déchiffrage durant les premières années et qu'ils se concentrent sur la compréhension une fois l'étape du déchiffrage franchie. Dès 1878, on retrouve deux types de lecture: la lecture courante et la lecture expressive et raisonnée. Aussi, dit-on, dans le programme de 1878:

> Il est très désirable que les élèves lisent avec intelligence, et qu'ils prouvent qu'ils comprennent par le ton de leur lecture qui est alors expressive. Ils doivent aussi s'habituer à rendre compte de la valeur des mots et du sens des phrases, et même à donner un résumé de tout un paragraphe ou de tout un chapitre, sans s'attacher au mot à mot (1878, p. 65).

Il en sera ainsi des programmes de 1923, exception faite du cours primaire inférieur, (deux premières années) où «le travail de lecture élémentaire a pour but d'initier l'élève à l'assemblage des lettres pour former des syllabes, des mots et des

phrases» (1923, p. 60). Dans le cours primaire moyen, le but des exercices de lecture consiste à «donner à l'élève l'intelligence complète d'un texte **au point de vue du fond et de la forme**» (1923, p. 62). Ce but sera poursuivi jusqu'en 1969. Les programmes-cadres de 1969 et les nouveaux programmes de 1979 privilégient davantage la compréhension. Aussi, l'objectif du savoir-lire formulé dans les programmes de 1969 est «de faire acquérir par l'écolier, à la fin de l'école élémentaire l'habitude et le goût de la lecture (1969, cours élémentaire, p. 6).» Quant aux programmes de 1979, «ils visent à faire de l'écolier un bon lecteur (...) et plus tard un lecteur averti» (1979, cours primaire, p. 22-23)

La variable 2.15 a pour objet le choix des textes réservés à l'étude de la lecture ou l'étude littéraire. De 1873 à 1879, les textes servant à la lecture étaient tirés des livres de lecture (on parle de cinq livres), des devoirs du chrétien, de la lecture latine et de la lecture de manuscrits (recueils). Dans le programme de 1888, on mentionne comme source, l'art épistolaire, les lettres familières, les lettres d'affaires, les récits et les descriptions. La rubrique *littérature* n'apparaît qu'au cours académique. Dans les cours élémentaire et moyen, elle sera incluse dans la rubrique *lecture*.

En 1898, on parle toujours du livre de lecture, de l'art épistolaire, des lettres, des récits et des descriptions d'un genre très simple. Le programme de 1904 ajoute l'étude des «bons auteurs». Aussi retrouve-t-on la récitation de fables, de petites poésies, quelques morceaux en prose, avec explication préalable. Dans le cours

modèle, on y ajoute la récitation expressive de morceaux choisis en prose et en vers, de dialogues et de scènes empruntées aux classiques français et aux écrivains canadiens, avec explication préalable.

Dans le programme de 1923, on demande aux maîtres d'effectuer un choix dans les différents textes du livre de lecture parce que, dit-on: «une sélection s'impose à raison du milieu fréquenté par les enfants, et en vue aussi de leurs besoins futurs. Les exigences des écoles urbaines et des écoles rurales ne peuvent être absolument les mêmes» (1923, p. 61). On leur recommande également de faire apprendre beaucoup de morceaux par coeur, en prose et en vers. Tous ces morceaux doivent être, au préalable, parfaitement compris par l'élève.

Dans les cours primaire complémentaire de 1923 et 1937 ainsi que dans les cours primaire supérieur de 1929 et de 1939, la lecture consiste à poursuivre le travail amorcé au niveau élémentaire. Les indications contenues dans ces programmes sont réduites au minimum. On poursuit le but «de faire acquérir aux élèves le goût et l'habitude de la bonne lecture: source abondante d'instruction et de nobles jouissances. À cette fin, entre autres moyens, le maître lira, de temps à autre en classe, des pages bien choisies» (1937, p. 143). Dans le programme de 1937 (primaire supérieur), on précise: «les lectures plus longues sont faites, partie en classe, partie à l'étude ou dans la famille, en suivant les directions du maître, en vue de mettre les élèves en contact avec les genres littéraires et de leur faire voir la mise en application des principes étudiés» (1937, p. 143). De 1948 à 1969, les textes

viendront également de différents types de textes écrits par différents auteurs et aussi des «bons auteurs». Dans les programmes de 1979, ces textes viendront principalement de différents types de textes.

L'apprentissage du français passe nécessairement par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la littérature et d'un certain nombre de connaissances linguistiques et/ou techniques (variable 2.16). Tous les programmes s'entendent sur l'importance d'une bonne maîtrise de la lecture. Aussi il n'est pas étonnant de retrouver, dans le programme de 1904, cette affirmation: «la leçon de lecture proprement dite doit toujours rester l'affaire principale, c'est à elle qu'il faut consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose» (1904, p. 128). En 1937, on affirme: «le premier pas dans l'enseignement de la langue maternelle à l'école est la lecture qui met l'enfant en mesure de trouver par lui-même des idées dans les livres qu'il a entre les mains, par conséquent, de s'aider davantage dans ses études» (1937, p. 61). Dans les programmes de niveau primaire de 1904, 1923 et 1937, on recommande de combiner la lecture et l'écriture.

À partir de 1937 viendront se greffer aux exercices de lecture et d'écriture, des exercices d'orthographe et de vocabulaire. L'écriture occupe très certainement la deuxième place quant au temps qui lui est imparti, exception faite des programmes des cours complémentaire et supérieur (1923, 1929, 1937 et 1939) et des programmes proprement secondaires (1963, 1969, et 1979). À ces niveaux, les éléments de base, en écriture comme en lecture, sont maîtrisés. Les éléments linguistiques «techniques»

(grammaire et analyse) se classent au troisième rang. La littérature proprement dite n'est enseignée que dans le cours primaire, au niveau de l'académie (7e et 8e années).

2.2.3 Sommaire

De 1861 à 1904

Durant cette période, les programmes du cours primaire visent essentiellement la transmission/appropriation d'un héritage culturel. Les objectifs poursuivis par ces programmes font appel principalement aux connaissances. L'objet de l'enseignement porte principalement sur la connaissance de la langue. Aussi, les contenus étudiés relèvent principalement du code et de la littérature. Les fonctions langagières privilégiées par les programmes sont référentielles. Ces programmes accordent plus d'importance à l'écrit et, à partir de 1904, en plus du savoir-écrire et du savoir-lire viendra s'ajouter le savoir-parler. Le français prescrit par ces programmes est le français standard. À l'oral, on vise principalement la correction de la langue. En production écrite, l'attention porte plutôt sur la forme et, en ce qui concerne la lecture, on vise la compréhension. Les textes retenus, pour la lecture et l'étude littéraire, proviennent de différents types de texte, et c'est à l'apprentissage de la lecture qu'on accorde le plus de temps. Viennent ensuite l'écriture, les connaissances linguistiques et la littérature.

De 1923 à 1939

Les programmes du cours primaire favorisent la transmission/appropriation

d'un héritage culturel alors que les programmes destinés à un enseignement supérieur (1923, 1929, 1937 et 1939) visent plutôt à préparer les élèves à participer à l'évolution de la société. Dans la poursuite de leurs objectifs, les programmes du cours primaire de 1923 et 1937 font appel aux connaissances, bien qu'on souhaite également faire acquérir aux enfants des habitudes et des attitudes. Pour ces programmes, l'objet de l'enseignement porte sur la langue et son utilisation. Pour les programmes voués à un enseignement supérieur (primaire complémentaire et primaire supérieur de 1923, 1929, 1937 et 1939), l'objet de l'enseignement repose essentiellement sur la connaissance de la langue. Les contenus étudiés portent surtout sur le code et la littérature.

Les fonctions langagières privilégiées par les programmes sont principalement référentielles. Viendra s'ajouter au savoir-lire et au savoir-écrire, le savoir-parler. Le français prescrit par ces programmes est le français standard (à l'exception du cours préparatoire de 1923) et, en ce qui a trait à l'oral, on vise la correction et l'expression de la langue. On recherche, autant dans la lecture que dans l'écriture, la maîtrise du fond et de la forme. Les textes retenus, pour la lecture et l'étude littéraire, proviennent de différents types de texte et des «bons auteurs». C'est à l'apprentissage de la lecture que les programmes du cours primaire accordent le plus de temps. Ensuite viennent l'écriture et l'acquisition des connaissances linguistiques. Dans les cours supérieurs, on consacrera plus de temps à la littérature.

De 1948 à 1963

Les programmes du cours primaire de 1948 et 1959 et le programme de 1963, de niveau secondaire visent surtout la transmission d'un héritage culturel. Les objectifs visés par ces programmes relèvent principalement du domaine des connaissances, bien qu'on souhaite également faire acquérir des habitudes et des attitudes propices au développement de la personne. Ces programmes centrent leur enseignement sur l'utilisation des connaissances de la langue dans des pratiques variées. Les éléments de connaissance portent principalement sur le code et la littérature. On retrouve, dans ces programmes, l'étude de la langue écrite et de la langue orale.

Aussi, le but explicite de la grammaire dans le programme de 1948 consiste à apprendre à parler et à écrire correctement. En ce qui regarde la langue orale, le français standard est de rigueur bien que le programme de 1959 accepte les variantes régionales. Même si on accorde beaucoup d'importance à la correction de la langue, on tend à multiplier les occasions de parler et d'écrire. En lecture et en écriture, une bonne maîtrise du fond et de la forme est également visée. Les textes choisis pour la lecture et l'étude littéraire proviennent de différentes sources. Les programmes couvrant cette période accordent toujours autant d'importance à la lecture. L'écriture arrive au deuxième rang suivie des connaissances linguistiques.

De 1969 à 1979

Les programmes de cette période, en plus de souhaiter la transmission d'un héritage culturel, visent également la participation à l'évolution de la société. Les programmes de 1969 et 1979 «priorisent» le développement des habiletés langagières. L'objet de l'enseignement porte essentiellement sur l'utilisation de la langue. Aussi, aux contenus étudiés dans les programmes antérieurs (code et littérature), viennent s'ajouter, pour les programmes de 1969 et 1979, la pragmatique; l'étude du discours et de son fonctionnement n'apparaît que dans les nouveaux programmes. Le programme du primaire de 1979 propose à l'étude cinq types de discours (informatif, incitatif, expressif, ludique et poétique).

Le programme du secondaire propose une taxonomie différente qui distingue les discours narratif, descriptif, argumentatif et analytique. Les fonctions langagières privilégiées par les programmes de cette période sont maintenant différentes. Les programmes de 1969 reconnaissent quatre types de savoir (savoir-écouter, savoir-parler, savoir-lire et savoir-écrire). Les programmes de 1979 regroupent ces savoirs en lecture et en écriture et en oral et y accordent une égale importance, exception faite du programme-cadre du primaire de 1969, qui accorde la priorité à l'oral. Le français prescrit par ces programmes accepte les variantes régionales. Tant à l'oral qu'à l'écrit, ces programmes privilégient l'expression et la compréhension. Les textes retenus, pour la lecture et l'étude littéraire, proviennent de différents types de textes écrits par différents auteurs. L'enseignement porte principalement sur la lecture,

l'écriture et la communication orale, où l'on retrouve les premiers objectifs explicitement formulés à l'étude de l'oral.

2.3 Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage

Cette section comprend dix-neuf variables regroupées en deux sous-sections. L'une porte principalement sur la démarche pédagogique (2.3.1) (variables 3.1 à 3.10) et l'autre (variables 3.11 à 3.19) s'attarde aux procédés d'apprentissage (2.3.2) retenus par les programmes dans l'atteinte des objectifs visés.

2.3.1 Démarche

À partir de 1879, on retrouve, dans les notes pédagogiques, la démarche à suivre pour l'enseignement de chacune des branches du français (variable 3.1). Le programme de 1904 correspond au premier programme qui propose un déroulement de ce qu'il qualifie être une «bonne leçon»:

> Règle générale, toute leçon comprend une révision rapide mais sérieuse de la leçon précédente. Cela est requis pour mettre de l'unité, de l'ordre et de la suite dans les idées des élèves. Après cette révision viennent nécessairement: l'exposition de la leçon du jour, l'indication du texte à étudier et l'explication du devoir à faire. Il convient aussi d'adapter la leçon, forme et fond, au développement intellectuel des enfants. Pour captiver les plus jeunes, que le maître donne à sa leçon la forme d'une causerie, au cours de laquelle il posera des questions bien choisies. Qu'il parte des réponses trouvées pour suggérer aux élèves de nouvelles idées, ou pour leur faire découvrir quelques principes ou quelques règles. Pendant l'entretien, qu'il écrive au tableau noir toutes les parties principales du sujet étudié. (1904, p. 97-98)

On précise que, plus tard, le maître, sans renoncer à la marche indiquée précédemment, habitue l'élève à partir de la règle pour trouver des exemples. En plus de cette démarche générale, on retrouve également des indications concernant l'enseignement de chaque branche. Dans le programme de 1923, la démarche est sensiblement la même. On précise qu'il ne suffit pas que la leçon soit bien préparée, il importe également de la bien donner. La leçon débute toujours par une révision de la leçon précédente. On insiste sur le fait qu'on doit annoncer d'une manière saisissante la nouvelle leçon, en la reliant à la précédente, pour conduire les élèves du connu à l'inconnu et, par ce moyen, mettre de l'unité, de l'ordre et de la suite dans leurs idées. On précise qu'il y a deux façons de procéder: par l'induction ou par l'analyse. Si on procède par induction:

> On apporte immédiatement les exemples ou les faits sur lesquels va se faire le travail de recherche. On observe d'abord, laissant de côté tout ce qu'il y a de particulier dans chaque cas, et retenant ce qu'il y a de semblable dans tous les cas. Puis on compare les exemples ou les faits pour constater que dans chaque cas quelque chose revient toujours d'une manière uniforme. Cette uniformité constitue la règle générale cherchée, qui se trouve ainsi abstraite des cas particuliers. Puis on formule cette règle générale, qu'on applique ensuite à divers cas particuliers, par la déduction (1923, p. 21).

Si on procède par analyse:

> Il faut étudier séparément chaque partie d'un texte ou d'une chose d'observation, on étudie successivement chacune des parties pour en connaître la nature, la raison d'être, les liens qu'elle a avec les autres parties ou dans l'ensemble. À mesure, l'on relie une partie à l'autre, puis on termine par une synthèse qui donne la vue d'ensemble et le caractère du tout. La classe se termine par l'indication du devoir approprié que les élèves devront travailler à domicile (1923, p. 21).

Tout comme dans le programme de 1904, on habituera l'élève, plus tard, à partir de la règle pour trouver des exemples. Le programme primaire complémentaire de 1923 et le programme primaire supérieur de 1929 ne proposent pas de démarche d'ensemble. Toutefois, on retrouve quelques indications concernant l'enseignement des différentes branches. Dans le programme primaire de 1937, on a retranché, dit-on, les longues instructions pédagogiques pour ne donner que les instructions propres à l'étude de chaque branche. On précise, cependant, que l'enseignement qui se donne au cours primaire:

> doit être foncièrement intuitif, présentant toujours la chose et l'idée avant le mot, apportant force contes et récit, utilisant largement le goût des enfants pour le dessin et les crayonnages, et leur fournissant habituellement l'occasion de manifester le résultat de leurs observations, pour leur faire contracter l'habitude d'exprimer simplement, mais correctement, leurs pensées et leurs sentiments (1937, p.49).

Le programme primaire complémentaire de 1937 et le programme du cours primaire supérieur de 1939 ne fournissent pas de démarche d'ensemble, simplement des directives pour chacune des branches. Le programme du cours primaire de 1948 donne des indications méthodologiques pour chacune des branches du français. Ces indications sont très détaillées et expliquent en profondeur de quelle façon on doit aborder l'enseignement de ces différentes branches. Toutefois on ne retrouve pas, comme pour les programmes de 1904 et 1923, de démarche d'ensemble aussi explicite. Ce programme accorde une grande importance à la méthode. Enseigner sans méthode, dit Mgr Dupanloup, ce serait perdre son temps, ne rien faire enseigner

avec une mauvaise méthode, c'est pire encore, c'est mal faire. Tant vaut le maître, tant vaut la méthode. Il suit les grandes lignes tracées par le programme de l'école primaire de 1923. Aussi, dit-on:

> On peut procéder de quatre manières opposées deux à deux. On se sert du procédé inductif avec les enfants chaque fois qu'on veut leur faire apprendre une règle nouvelle: il précède la déduction. C'est la voix la plus naturelle, puisque l'enfant est surtout familier avec le particulier et que son esprit saisit difficilement l'universel et le général. Le procédé déductif est employé avec les élèves qui connaissent déjà la règle, lorsqu'on veut leur faire trouver des applications (1948, p. 19).

Dans le programme du cours primaire de 1959, la démarche est la suivante:

> À partir d'un texte à la portée des enfants et sur lequel se greffent et vers lequel convergent toutes les branches de l'enseignement du français. C'est à partir de ce texte que se feront l'étude du vocabulaire, les leçons de grammaire et les exercices d'analyse. En ce qui concerne la grammaire, l'on s'en tient aux règles essentielles non pas apprises dans l'ordre logique des grammairiens, mais dans l'ordre psychologique des besoins de l'enfant et graduées selon son âge. Les exercices orthographiques et la dictée, toujours puisés dans le texte ou inspirés de lui, terminent la leçon de grammaire et d'analyse. Chaque leçon devrait souvent comprendre tous ces exercices, naturellement proportionnés au temps dont on dispose. En suivant cette marche, l'enfant apprend à penser d'abord, puis à parler, à écrire ensuite (1959, p. 341).

De plus, chaque branche du programme sera accompagnée de notes pédagogiques particulières. Dans le programme du cours secondaire de 1963, on affirme que les procédés inductifs caractérisent le cours primaire (la découverte). «Le temps est trop précieux pour l'employer à redécouvrir tout ce que les autres ont trouvé avant nous. Les procédés inductifs passent dès lors au second rang, laissant

le rang primordial à la déduction. Alors ce programme recommande la méthode inductive et active dans l'enseignement du français. Le point de départ de l'étude est le suivant:

> toujours le français des modèles lus ou entendus, ou, pour l'étude du vocabulaire surtout, un centre d'intérêt: faits extérieurs que l'élève a pu ou peut observer, impressions, sentiments, qu'il a pu ou peut éprouver, idées qu'il a pu ou peut former. Comme la progression dans la formation exige qu'on aborde, comprenne et assimile de l'inconnu, l'élève s'y achemine en partant du connu. Les maîtres auront l'art de susciter l'effort de la recherche et l'enthousiasme de la compréhension, sans oublier que la mémoire, elle aussi, est un agent de formation: l'élève qui a cherché, compris, et pratiqué, doit apprendre et retenir ce qui est indispensable (1963, p. 99).

Cette démarche est suivie par des directives méthodologiques particulières pour chacune des branches enseignées. Dans le programme-cadre du primaire de 1969, on ne retrouve pas de démarche très explicite. Toutefois, on émet quelques principes concernant l'enseignement du français. Celui-ci, dit-on, doit être orienté vers l'expression personnelle de l'enfant. Il appartient au maître de guider l'enfant dans sa conquête de la langue. Pour ce faire, il suscite chez l'élève une constante participation, une contribution active à l'acquisition des moyens d'expression. Dans son enseignement de la langue maternelle, le maître doit, dès les premières années, faire porter son action pédagogique sur les éléments de base. Il lui suffit chaque année d'élargir progressivement le champ de la connaissance.

Le programme-cadre du secondaire adopte un processus qu'il qualifie de méthodologique. Aussi, l'expression *mise en situation* désigne le processus

méthodologique mis de l'avant par le programme-cadre de français. Ce processus comporte deux phases: *la mise en situation* et *l'exploitation*. *La mise en situation*, qui concerne surtout la motivation, vise à libérer le pouvoir d'expression de l'élève et à faire naître en lui le besoin de s'intéresser à son milieu. *L'exploitation* a pour objectif l'épanouissement de l'élève sur la plan de la langue et de la pensée.

La mise en situation et *l'exploitation* comportent respectivement trois phases. La première phase de *la mise en situation* consiste à choisir les travaux qui sauront intéresser les élèves. La deuxième phase vise la préparation et la réalisation du travail (recherche, lecture, composition, rédaction). La troisième phase consiste à assurer la complète réalisation de la communication.

La première phase de *l'exploitation* vise à ce que chaque acte de communication soit le plus parfait possible du point de vue de la forme et du fond. La deuxième phase correspond à celle de l'analyse; la communication est soumise à l'observation critique de la classe qui l'étudie à divers points de vue. La troisième phase, qui vient après l'analyse, veut développer des automatismes. Pour ce faire, la classe de français peut avoir recours à l'enseignement magistral, à l'étude personnelle, aux exercices correctifs et aux exercices d'approfondissement.

Les nouveaux programmes de 1979 ont en commun le même processus d'apprentissage, soit *le développement des habiletés langagières*. Ce processus porte essentiellement sur *la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique* et *l'acquisition de connaissances*. La classe de français assurera le développement de

ces habiletés si elle place l'élève dans des situations où il aura effectivement à lire, à écouter, à écrire et à parler. *L'objectivation* de ces différentes pratiques amène l'élève à observer, à expliquer et à évaluer sa pratique et son expérience langagière. *L'acquisition de connaissances* complète le processus d'apprentissage.

Des démarches qui sont adoptées par les différents programmes, on peut dégager l'élément central qui oriente toute la démarche (variable 3.2). On constate, à la lecture de la grille, que ce qui caractérise les programmes de 1879 à 1904, c'est l'étude de textes et d'éléments linguistiques. Tous les exercices viennent se greffer au texte choisi. Les programmes du cours primaire de 1923 pratiquent «l'exercisation» sous différentes formes. Des exercices de pensée et de langage, de vocabulaire, d'orthographe, d'analyse, etc., se multiplient. Avec les programmes du cours primaire complémentaire de 1923 et du cours primaire supérieur de 1929, on reviendra à l'étude de textes et d'éléments linguistiques puisque ces cours visent à terminer la formation générale amorcée au cours élémentaire.

De 1937 à 1963, les programmes oscillent entre l'étude de textes et d'éléments linguistiques et «l'exercisation» sous différentes formes. À partir de l'arrivée des programmes-cadres, les programmes affichent un virage important. Ce qui caractérise ces programmes, c'est la pratique de la communication en réception et en production par les enfants. L'étude d'éléments linguistiques y est subordonnée.

Le point de départ de ces démarches varie selon la marche même adoptée par ces programmes (variable 3.3). Le point de départ qui déclenche l'enseignement,

dans les programmes de 1879 à 1904, se fait à l'aide d'un texte d'auteur ou d'un manuel. À partir de 1923, l'observation est à la base du processus d'éducation-apprentissage. Dans les classes plus avancées, (quatrième et cinquième années), on amorce plus souvent une leçon à partir d'un texte d'auteur ou d'un manuel.

Dans les cours primaires complémentaire et supérieur, où l'enseignement déductif commence à dominer, on commence l'étude le plus souvent à partir d'un texte choisi. Pour les programmes du cours primaire et secondaire de 1948, 1959 et 1963, on a recours, pour les leçons nouvelles, à l'observation; pour les autres leçons, on part d'un texte choisi ou du manuel. Pour les programmes de 1969 et 1979, la pratique de la communication étant l'affaire principale, le point de départ de la leçon consiste en des productions orales ou écrites venant de la classe ou de l'environnement. Ce n'est pas tant l'étude du texte qui compte que la situation de la communication.

On peut se demander si les différentes démarches qui ont été adoptées à travers le temps par les programmes établissaient un lien entre la communication (expression) et les éléments linguistiques (variable 3.4). Ce n'est qu'à partir de 1923 que les programmes adoptent une démarche qui relie l'expression et les éléments linguistiques. Les programmes de cette année (1923) visent, par l'enseignement de la langue maternelle, à rendre les élèves capables d'avoir des pensées à eux et de les exprimer correctement dans leur langage propre. Ce but révèle bien l'importance accordée par ces programmes au transfert des connaissances qui doit se faire dans la

communication réelle.

Dans les programmes des cours primaires complémentaire et supérieur, la démarche adoptée ne permet pas d'établir ce lien. Il faut attendre les programmes subséquents pour voir réapparaître une démarche qui relie la communication et les éléments linguistiques, démarche qui persiste toujours dans les programmes actuels.

Les premiers programmes de fin de siècle (1861, 1873, 1878 et 1879) n'affichent pas une conception qui affirme relier les «savoirs» (variable 3.5). À partir de 1888, on établit des relations entres les différents types de «savoirs». Aussi, on adopte le système combiné de lecture et d'écriture qui, dit-on, offre de nombreux avantages. D'ailleurs la leçon de lecture donne lieu à différents exercices, soit de copie, de dictée, de grammaire, soit de composition selon le degré d'avancement des élèves. Cette conception demeure dans les programmes consacrés à l'enseignement primaire. Pour les programmes des cours primaires complémentaire et supérieur, cette relation entre les savoirs est moins présente. À partir de 1948 et jusqu'à ce jour, cette relation est de plus en plus présente puisque qu'on s'en va, avec les programmes-cadres, vers une étude plus globale de la langue au détriment d'une étude très analytique qui a dominé dans le passé.

Selon que le programme affiche une conception qui relie les différents «savoirs», celui-ci favorisera ou non l'intégration de ces «savoirs». Aussi les programmes de 1861 à 1879 ne favorisent pas cette intégration. Les programmes de 1888 à 1923 adoptent une démarche qui favorise davantage cette intégration. Les

programmes des cours primaires complémentaire et supérieur qui suivront marquent une rupture. À partir de 1959, on revient avec une démarche qui vise l'intégration des «savoirs».

Dès 1904, la plupart des programmes recommandent l'intégration des matières (variable 3.7). Aussi, dans le programme de 1904, on affirme ce qui suit:

> Le principe si fécond de la combinaison des spécialités dans un même enseignement trouve ici son application toute naturelle. Il est en effet, très facile, dans la dictée, par exemple, de combiner une leçon de grammaire avec une leçon de bienséances ou de sciences et, dans les problèmes d'arithmétique, de faire entrer une foule de notions utiles à connaître dans la vie pratique, soit du cultivateur, soit de la femme de ménage, etc. (1904, p. 100)

Encore une fois, les programmes destinés à un enseignement primaire complémentaire et primaire supérieur (1923, 1929, 1937 et 1939) viennent rompre la démarche en ne favorisant pas cette intégration. Les programmes subséquents (à partir de 1948) reviennent à un enseignement pluridisciplinaire. Dans tous les programmes (1861 et 1873 exceptés), le type d'enseignement recommandé correspond à un enseignement principalement oral (variable 3.8). En 1923, tout comme en 1888 et 1904, on peut lire dans ces programmes ce qui suit:

> L'un des plus grands dangers à l'école primaire, c'est l'enseignement trop exclusif par le livre. Le meilleur livre élémentaire, écrivait Lhomond, c'est la voix du maître. Rien ne peut tenir lieu de secours. Prétendre qu'un livre muet puisse le remplacer, c'est pure charlatanerie. De son coté, le R. P. Bainvel dit fort justement: l'enseignement doit être de la vie qui pénètre dans l'enfant. La leçon doit donc être vivante, saisissante, partir d'une âme pour arriver à une autre âme. Elle doit revêtir le caractère d'une causerie intime et vivante

> dans laquelle la curiosité de l'élève trouve un aliment à l'activité de son esprit (1923, p. 20).

En général, la forme d'enseignement la plus souvent utilisée dans les cours primaire élémentaire correspond à la forme interrogative ou socratique (variable 3.9). Dans les cours plus avancés, on a davantage recours à la forme expositive, dogmatique ou déductive. Dans les programmes plus récents, on a recours à la forme coopérative où le travail en équipes prédomine.

En ce qui touche le type de pédagogie auquel correspond la démarche préconisée par les programmes (variable 3.10), c'est la pédagogie traditionnelle qui domine pour l'ensemble des programmes, à l'exception du cours préparatoire du programme primaire de 1923 où le but visé est de préparer les jeunes à entrer au cours primaire. Ce cours correspond davantage à des conversations animées dans le but bien identifié de les éveiller à la vie. On doit y faire de l'école active. Aussi, ce type de pédagogie se rapproche de la pédagogie fonctionnelle qui inspirera les programmes-cadres et les programmes actuels.

2.3.2 Procédés d'apprentissage

Les programmes ont le plus souvent recours à différents procédés qui vont servir à soutenir l'enseignement oral prodigué par le maître. On peut constater, à la lecture de la grille, que les programmes ne recommandent pas explicitement l'usage de moyens audio-visuels (variable 3.11) avant l'arrivée des programmes de 1948. Par la suite, les programmes-cadres et les programmes actuels y feront allusion

largement. Les moyens pédagogiques les plus souvent cités sont le tableau noir, les tableaux synoptiques et les livres.

En fait, dans les programmes d'avant 1948, le tableau noir est presque tout. On le considère comme un assistant. Dans les programmes de 1888 et de 1898, on retrouve une note concernant l'utilisation du tableau noir:

> On a dit avec raison qu'un tableau noir vaut un assistant. On ne saurait trop recommander aux instituteurs l'usage de cet auxiliaire indispensable. C'est le moyen par excellence de rendre intuitif l'enseignement de la calligraphie, du dessin, du calcul, de la grammaire, de toutes les branches en général (1898, p. 89).

Dans les programmes de 1904 et de 1923, on retrouve toujours cette note. On y retrouve de plus cet ajout:

> l'instituteur ne saurait craindre de faire un usage exagéré de cet auxiliaire indispensable. C'est le livre commun à toute la classe, au maître comme aux élèves. Il faudrait l'avoir presque constamment devant les yeux. Que l'on appelle aussi très souvent les élèves au tableau noir, pour les faire répondre aux interrogations de contrôle, par lesquelles on s'assure qu'ils ont compris et retenu ce qui leur a été enseigné (1923, p. 20).

À partir du cours primaire complémentaire de 1923, cette note disparaît et l'importance qu'on accorde au tableau noir diminue considérablement jusqu'à ce qu'il ne soit plus fait mention de cet auxiliaire avec l'arrivée des programmes-cadres.

L'importance qu'on accorde au manuel varie sensiblement selon le niveau du cours (variable 3.13). Au cours primaire, et surtout durant les premières années, il

est mentionné que le livre n'est rien, sauf pour la lecture. La leçon orale est presque tout. Dans le programme de 1923, on y consacre une note qui fait plus d'une page grand format. On met le maître en garde contre les dangers du manuel.

> À l'école primaire, surtout aux cours préparatoire, inférieur et moyen, le maître doit se dispenser du manuel pendant la leçon, sauf pour la lecture. Les directions qui suivent doivent être scrupuleusement observées par le personnel enseignant: l'enseignement purement livresque est partout prohibé. L'usage du manuel est absolument interdit aux cours préparatoire et inférieur, sauf les livres de lecture. Aux cours moyen et supérieur, on utilise le manuel comme aide-mémoire et comme auxiliaire. En toute éventualité, le livre ne doit arriver que pour confirmer, consolider, synthétiser l'enseignement oral. Le manuel est nuisible lorsqu'il remplace l'enseignement oral. L'utilité du livre varie selon les spécialités. En mathématiques et en grammaire, le tableau noir et la leçon orale sont presque tout (1923, p. 22).

Avec les programmes destinés à l'enseignement primaire complémentaire et supérieur, l'importance du livre augmentera. Cette importance atteindra son apogée dans le programme de 1959 où l'on considère le livre «comme un auxiliaire indispensable de culture intellectuelle, esthétique et morale, une source de plaisir, une occasion de penser» (1959, p. 351). Dans les programmes-cadres, la lecture étant considérée comme une discipline d'acquisition, le manuel permet donc de contribuer à l'atteinte des buts fixés. Avec l'arrivée des programmes actuels (1979), l'importance du manuel acquiert ses lettres de noblesse puisque, pour chaque matière, on fait appel à un ou plusieurs manuels de référence. Chaque élève a à sa disposition un ou plusieurs manuels qui satisfont les objectifs généraux déterminés par le programme.

Comme on a pu le constater, l'importance du manuel a varié selon les programmes et les périodes. Il en est ainsi de l'importance qu'on a accordée aux différents exercices prescrits par les programmes (variable 3.14) et du rôle qu'a joué la dictée dans l'apprentissage du français (variable 3.15). De façon générale, les exercices de tous genres ont pratiquement toujours occupé une place d'honneur dans les programmes: exercices de pensée et de langage, d'observation et de découverte, d'explication de textes, de récitation de mémoire, d'élocution, d'invention et de disposition des idées, etc. Il en est de même pour la dictée. On lui consacre, entre autres, dans le programme de 1904, une note particulière dans les directives pédagogiques:

> Bien compris et conduits avec méthode, les exercices de dictées contribuent puissamment au progrès intellectuel d'une classe. La dictée, pour être intéressante et pratique, doit tour à tour présenter un trait d'histoire, une invention utile, une lettre, un mémoire, une facture, le résumé d'une leçon quelconque, des leçons de choses, de sciences et d'agriculture surtout, des morceaux choisis en prose ou en vers; il devient évident qu'aucune spécialité de l'enseignement ne demande au maître plus de préparation et d'attention soutenue, et n'offre aux élèves plus de moyens d'instruction. Mais les dictées ne procureront tous les avantages qu'on est en droit d'attendre, qu'à la condition d'être faites dans l'ordre gradué et avec les différents exercices indiqués par le programme (1904, p. 141).

Dans le programme du cours primaire de 1923, la note concernant l'usage qu'on doit faire de la dictée est des plus intéressantes:

> Il ne faut dicter que ce que les élèves sont capables d'écrire. Le sens doit d'abord être expliqué avant de dicter. Les mots inconnus, s'il s'en rencontre, doivent être orthographiés sous les yeux de l'élève avant d'être dictés. On donne également l'orthographe grammaticale des mots

> qui demandent l'application de règles inconnues. Que l'on évite aussi ces dictées composées à dessein pour amener le plus de difficultés possible, ou même des subtilités grammaticales dénuées de tout caractère pratique. Il est un art dans la manière de donner et de corriger la dictée (1923, p. 75).

Jusqu'à l'arrivée des programmes-cadres, la dictée occupe toujours une place de choix dans l'enseignement de la langue maternelle. De plus, elle est intégrée dans les différentes rubriques de l'enseignement du français. Aussi, on la retrouve sous la branche «Grammaire - Analyse - Dictée».

Durant la période de 1879 à 1923, les programmes prescrivent un mode d'enseignement (variable 3.16). À cet effet, on stipule ceci dans le programme primaire de 1923:

> À l'école primaire, il faut employer le mode simultané qui consiste à s'adresser à tous les élèves d'une division même lorsque le besoin de l'enseignement force le maître à s'adresser à un seul, la leçon doit intéresser et instruire tous les autres. Parfois l'instituteur peut employer le mode mutuel en se servant de moniteurs. Mais la tâche des moniteurs doit se borner à faire lire les enfants, à entendre la récitation des leçons, à donner la dictée. C'est toujours le maître qui enseigne successivement aux différents groupes. Les élèves moniteurs ne peuvent jamais être chargés de montrer du nouveau (1923, p. 18).

L'utilisation de ces modes est propre aux programmes de fin de siècle jusqu'en 1923. Après cette date, il n'est plus fait mention du mode d'enseignement.

Les principaux procédés pédagogiques retenus par les programmes sont les suivants: l'observation, l'induction, la déduction, l'analyse et la synthèse (variable 3.17). Dès 1878, on accorde une grande importance à l'observation. Dans ce

> qui demandent l'application de règles inconnues. Que l'on évite aussi ces dictées composées à dessein pour amener le plus de difficultés possible, ou même des subtilités grammaticales dénuées de tout caractère pratique. Il est un art dans la manière de donner et de corriger la dictée (1923, p. 75).

Jusqu'à l'arrivée des programmes-cadres, la dictée occupe toujours une place de choix dans l'enseignement de la langue maternelle. De plus, elle est intégrée dans les différentes rubriques de l'enseignement du français. Aussi, on la retrouve sous la branche «Grammaire - Analyse - Dictée».

Durant la période de 1879 à 1923, les programmes prescrivent un mode d'enseignement (variable 3.16). À cet effet, on stipule ceci dans le programme primaire de 1923:

> À l'école primaire, il faut employer le mode simultané qui consiste à s'adresser à tous les élèves d'une division même lorsque le besoin de l'enseignement force le maître à s'adresser à un seul, la leçon doit intéresser et instruire tous les autres. Parfois l'instituteur peut employer le mode mutuel en se servant de moniteurs. Mais la tâche des moniteurs doit se borner à faire lire les enfants, à entendre la récitation des leçons, à donner la dictée. C'est toujours le maître qui enseigne successivement aux différents groupes. Les élèves moniteurs ne peuvent jamais être chargés de montrer du nouveau (1923, p. 18).

L'utilisation de ces modes est propre aux programmes de fin de siècle jusqu'en 1923. Après cette date, il n'est plus fait mention du mode d'enseignement.

Les principaux procédés pédagogiques retenus par les programmes sont les suivants: l'observation, l'induction, la déduction, l'analyse et la synthèse (variable 3.17). Dès 1878, on accorde une grande importance à l'observation. Dans ce

programme qui ne contient que cinq principes généraux, on affirme que «c'est par les exercices de classe que l'on développe l'esprit d'observation, que l'on provoque la réflexion. Le maître doit ménager ces exercices de manière à ne faire appel uniquement ni à la mémoire ni au jugement de l'élève.» (1878, p. 52)

Dans la plupart des programmes, exception faite des programmes des cours primaires complémentaire et supérieur où, sans l'exclure, on y a surtout recours pour introduire des leçons nouvelles, on place l'observation à la base de la formation intellectuelle et morale. Aussi, dans le programme du cours primaire de 1923, on affirme que «l'observation est partout dans le programme à la base du travail de formation» (1923, p. 6). Les procédés intuitifs caractérisent principalement le cours primaire.

Dans le programme de 1904, on précise que «si le maître veut être compris, surtout des plus jeunes enfants, il lui faut absolument user de ce moyen d'instruction. Utiles et même nécessaires dans toutes les classes du cours élémentaire, les procédés intuitifs seront aussi très précieux dans les cours supérieurs pour l'introduction de notions nouvelles. Tout maître zélé doit être familiarisé avec l'emploi de cette méthode» (p. 95). Le programme de 1923 prétend qu'il est bâti sur ce plan: observation à la base, induction dans la marche, synthèse au terme. De la chose à l'idée, de l'idée à la formule, de la formule à l'application réfléchie - telle est la marche. Les procédés de déduction, d'analyse et de synthèse sont donc réservés aux élèves plus avancés où le travail d'observation a déjà fait son oeuvre et où il ne sert

à rien de perdre son temps à redécouvrir ce que les autres ont déjà découvert.

On observera à la lecture de la grille que la marche à suivre dans une leçon-type correspond, pour la majorité des programmes, à l'ordre suivant: l'induction, la déduction, l'analyse et la synthèse (variable 3.18). En conséquence, la graduation de l'enseignement se présentera comme suit: du concret à l'abstrait, du particulier au général, du simple au composé et du connu vers l'inconnu (variable 3.19), exception faite des cours supérieurs où l'enseignement prend ses appuis sur les acquis du cours primaire.

2.3.3 Sommaire

De 1861 à 1904

Durant cette période, on ne retrouve pas de véritable démarche d'ensemble qui guide tout l'enseignement de la langue. On retrouve plutôt des directives concernant l'enseignement de chacune des branches. Aussi, on amorce cet enseignement à l'aide d'un texte d'auteur ou d'un manuel et on procède à l'étude de ce texte et à la découverte des éléments linguistiques qui y sont rattachés. Ces programmes n'établissent pas de lien entre la communication et les éléments linguistiques. À partir de 1898, on note un effort afin de relier et d'intégrer les différents «savoirs». Hormis le programme de 1904, les programmes de cette période favorisent peu l'intégration des matières. Le type d'enseignement est principalement oral, l'usage du manuel étant pratiquement interdit. La forme d'enseignement correspond davantage à la

forme expositive ou dogmatique.

Ces programmes ne recommandent pas l'usage de moyens audio-visuels, le tableau noir étant presque tout. On pratique «l'exercisation» sous de multiples formes. Les procédés pédagogiques retenus sont principalement l'observation et l'induction. L'enseignement doit être gradué en fonction du concret vers l'abstrait, du particulier au général, du simple au composé et du connu vers l'inconnu.

De 1923 à 1939

Les programmes de 1923 préconisent une démarche d'ensemble alors que les programmes subsequents n'indiquent que la démarche à suivre pour chacune des branches du français. En ce qui concerne les programmes de 1923, on pratique «l'exercisation» sous différentes formes. Dans les programmes ultérieurs, l'élément central de la démarche équivaut à l'étude de textes et d'éléments linguistiques. L'observation est à la base de cette démarche dans les programmes de 1923 alors que pour les programmes de 1929, 1937 et 1939, on amorce généralement l'étude à partir d'un texte d'auteur ou d'un manuel. Seuls les programmes de 1923 favorisent l'intégration des différents «savoirs» et adoptent des démarches qui visent à relier la communication (expression) et les éléments linguistiques. Ces programmes privilégient également l'intégration des matières. Le type d'enseignement de l'ensemble des programmes couvrant cette période correspond à un enseignement purement oral.

Pour les programmes de 1923, la forme de cet enseignement est interrogative ou socratique tandis que pour les programmes destinés à un enseignement primaire complémentaire et primaire supérieur, on adopte un style plutôt expositif ou dogmatique. Comme pour les programmes antérieurs, on ne fait pas appel aux moyens audio-visuels, et l'importance accordée au tableau noir et au manuel se maintient jusqu'au cours complémentaire de 1923 où l'intérêt pour le tableau noir diminue et, à l'inverse, l'intérêt pour le manuel s'accroît.

On attache toujours autant d'importance à «l'exercisation» et à la dictée. Le mode d'enseignement retenu pour les programmes de 1923 est le mode individuel alors qu'aucun mode n'est spécifié pour les programmes subséquents. Les programmes du cours primaire de 1923 et de 1937 optent pour l'observation et les procédés inductifs alors que les programmes des cours primaires complémentaire et supérieur requièrent davantage les procédés d'analyse et de synthèse.

De 1948 à 1963

Ces programmes adoptent une démarche d'ensemble dont l'élément central correspond à l'étude de textes ou à «l'exercisation» sous différentes formes. La démarche est déclenchée par le recours à l'observation ou par un texte choisi. Ces programmes adoptent une démarche qui relie la communication et les éléments linguistiques et qui, également relie et intègre les différents «savoirs». Les programmes favorisent l'intégration des matières et donnent un enseignement principalement oral. Dans les programmes du cours primaire (1948 et 1959), le type

d'enseignement correspond à la forme interrogative ou socratique alors que pour le programme du cours secondaire (1963), on utilise la forme expositive ou dogmatique. On retrouve des indications en ce qui a trait à l'utilisation de moyens audio-visuels. Par conséquent, l'intérêt porté au tableau noir diminue alors que l'importance du manuel se maintient.

De 1969 à 1979

Les programmes de cette période préconisent une démarche d'ensemble et adoptent un processus d'apprentissage. Ce qui constitue l'élément central de la démarche, c'est la pratique de la communication en réception et en production par les enfants. Le point de départ est amorcé par des productions orales ou écrites diversifiées venant de la classe ou de l'environnement. La démarche retenue par les programmes relie la communication et les éléments linguistiques. Ces programmes affichent une conception qui affirme relier les «savoirs» et favoriser leur intégration. Le type d'enseignement correspond principalement à un enseignement oral et les formes de celui-ci sont interrogative ou socratique et coopérative, pour le cours primaire, et expositive ou dogmatique et coopérative, pour le cours secondaire (primaire complémentaire et supérieur). Le type de pédagogie auquel correspond la démarche pédagogique préconisée correspond à la pédagogie fonctionnelle. Ces programmes recommandent l'usage de moyens audio-visuels. L'importance du manuel y est accrue. Ces programmes accordent beaucoup moins d'importance à «l'exercisation» sous différentes formes et à la dictée. Les principaux procédés

pédagogiques sont l'observation et les méthodes actives.

2.4 Importance des agents

Les variables regroupées dans cette catégorie (4) visent à déterminer dans quelle mesure les agents de l'éducation prennent part au processus de l'éducation/apprentissage organisée (variables 4.1 à 4.5).

On s'aperçoit, à la lecture de la grille, que les contenus d'apprentissage et les différents objectifs poursuivis (variable 4.1) sont pratiquement toujours définis par les programmes seuls. Les programmes-cadres de 1969 ne font pas vraiment exception à la règle, puisque ces contenus et ces objectifs sont déterminés par les programmes, mais ils le sont également, en partie, par les professeurs. Ces programmes ne fournissant que les orientations générales, il revient à l'enseignant de préciser les contenus et les objectifs spécifiques qui découleront des objectifs généraux définis par ces programmes.

La tâche de déterminer la démarche pédagogique qui sera adoptée par le programme revient toujours, exception faite des deux premiers programmes (1861 et 1873 et en partie des programmes-cadres de 1969), aux concepteurs de programmes (variable 4.2). Ces auteurs fourniront les modalités d'application de ces démarches et les critères qui ont contribué à leur prise de décision.

Le contenu de l'enseignement (variable 4.1) et sa progression (variable 4.3) sont donc arrêtés, pour l'ensemble des programmes analysés, par les programmes.

Seuls les programmes de 1969 se soustraient à cette règle. Dans ce dernier cas, l'objectif général, les principes directeurs, le cadre pédagogique et les normes d'évaluation sont établis par le programme et ils indiquent l'orientation générale de l'enseignement de la langue maternelle. Dans le programme-cadre du secondaire, on précise que la deuxième partie du programme offre des éléments qui serviront à la préparation du plan d'études. Cette présentation, dit-on, «favorise l'unité de l'enseignement du français au Québec tout en respectant les initiatives et les particularités. Elle met à contribution l'esprit créateur des agents pédagogiques et autorise la préparation de plans d'études fonctionnels, répondant aux besoins de chaque région et correspondant à ses ressources» (1969, cours secondaire, p. 10). Le plan d'études s'élabore en deux temps:

> Lors d'une première étape, les professeurs d'une région ou d'une école, ou leurs représentants, déterminent les objectifs particuliers après avoir fait l'inventaire des besoins et des ressources. Ils procèdent ensuite à une première distribution par niveau des éléments proposés dans la seconde partie du programme-cadre. Dans une deuxième étape, chaque professeur adapte ce plan d'études aux besoins de chaque groupe dont il est responsable (1969, cours secondaire, p. 10).

Les activités qui doivent servir à atteindre les objectifs généraux sont toujours fixées par les programmes. Elles sont, à ce titre, obligatoires. Toutefois, dans le programme-cadre de 1969, certaines activités sont déclarées obligatoires et d'autres activités sont facultatives. Il revient aux professeurs, réunis en équipes de travail, de procéder au choix des thèmes et à leur répartition dès la première étape de la préparation du plan d'études. Dans le programme du cours primaire de 1979, on

laisse également à l'enseignant le soin de planifier les activités qui assureront l'atteinte des objectifs fixés par le programme. Toutefois, le programme suggère, à titre indicatif, certaines activités qui peuvent être utilisées par les enseignants.

Pour l'ensemble des programmes, les interactions mises en relief sont celles entre le professeur et le groupe d'enfants (variable 4.5). Le programme du cours préparatoire de 1923 tend à favoriser les interactions entre les enfants. Ce cours, qui poursuit le but de préparer les jeunes à suivre le programme d'études primaire, n'est pas tant de lui faire acquérir un grand nombre de connaissances que de susciter son intérêt et diriger son activité spontanée et libre.

Les programmes du cours primaire de 1937, 1948, 1969 et 1979 encouragent également les interactions entre les enfants. Ces programmes poursuivent le but de rendre l'élève capable de penser par lui-même et de s'assimiler la pensée des autres. Aussi, on précise qu'on doit multiplier les occasions de parler et d'écrire, car c'est en parlant qu'on apprend à parler.

En somme, on constate, à la lecture de la grille, que les agents de l'éducation (les professeurs en particulier) jouent un rôle très effacé en ce qui concerne la détermination des objectifs et des buts généraux, la démarche pédagogique, les contenus et les activités d'apprentissage. On note une absence de variation à travers le temps. Seuls les programmes-cadres font exception à la règle, ces programmes laissant une grande latitude aux enseignants dans le choix des contenus et des activités d'apprentissage, latitude qui est justifiée, dit-on, en raison des besoins respectifs de

chaque région et de ses ressources.

2.5 Activités d'apprentissage

Cette catégorie (5) compte vingt variables (variables 5.1 à 5.20) qui recensent les différentes activités et exercices proposés par les programmes. Ces activités sont quantifiées sur la base d'une échelle en quatre points où «A» signifie l'absence d'une activité; «P» signifie qu'on retrouve peu cette activité; «M» signifie qu'on la retrouve moyennement et «B» signifie que cette activité apparaît en plus grand nombre.

En étudiant la grille, on remarque qu'on retrouve très peu d'activités de communication (variable 5.1) avant l'arrivée des programmes-cadres de 1969 qui ont fait de la langue un instrument au service de la communication et de la pensée. Aussi retrouve-t-on, dans le programme du cours primaire de 1979, un objectif portant spécifiquement sur la communication orale. Dans le programme du secondaire, on formule deux objectifs généraux, l'un portant sur la compréhension de discours oraux et écrits et l'autre portant sur la production de discours oraux et écrits.

Bien que les activités spécifiques de communication ne fassent pas partie des programmes antérieurs à 1969, on retrouve, cependant, dans ces programmes, des exercices de pensée et de langage (variable 5.2). Ces exercices doivent tendre à former le vocabulaire et à faciliter l'expression des idées acquises. Il faut tenir au mot juste, à l'articulation énergique, à la bonne prononciation, au ton naturel. On vise donc l'expression et la correction. C'est à partir de 1923, et principalement dans

les cours primaires, qu'on retrouve ce type d'activité. Il est absent des cours complémentaire et supérieur. Ce type d'activité disparaît après le programme du cours primaire de 1959. Il sera remplacé par les activités de communication elles-mêmes.

Dès 1873, les programmes proposent de nombreux exercices de récitation de mémoire (variable 5.3) et des exercices de diction (variable 5.4). Dans le programme du cours primaire de 1923, on déclare ceci:

> l'habitude de la récitation bien faite demeure le meilleur moyen de former les élèves à une lecture intelligente, accentuée et expressive. C'est aussi un précieux exercice de langage et de rédaction. Que les maîtres fassent donc apprendre beaucoup de morceaux par coeur, en prose et en vers. Comme pour la lecture, tous ces morceaux doivent être au préalable parfaitement compris par l'élève (1923, p. 61).

Ces exercices sont très présents jusqu'en 1969. On ne les retrouve plus dans les programmes actuels (1979).

On retrouve, à partir de 1888, sous la rubrique *Langage et rédaction*, des exercices d'invention et de disposition des idées (variable 5.5). Dans le programme de 1904, on dresse une liste de moyens généraux et spéciaux afin de pallier la faiblesse du langage et de la rédaction dont on se plaint. Aussi ces exercices visent-ils «à apprendre aux élèves l'art de trouver des idées sur un sujet donné, leur apprendre l'art de disposer leurs idées dans un ordre logique et naturel. Toute la composition consiste, en effet, dans l'invention, la disposition et l'élocution» (1904, p. 147). Cette façon de faire évoque le modèle très actuel de Hayes et Flower (1980). Ces exercices

ne feront plus partie des programmes ultérieurs à 1969.

Le programme de 1878 est le premier à introduire, au nombre de ses activités, des exercices de langage et de rédaction (variable 5.6). On recommande, dans le programme de 1904, de multiplier ces exercices afin de contrer la faiblesse du langage et de la rédaction.

> C'est en parlant qu'on se forme à parler; c'est en écrivant qu'on se forme à écrire. Faisons donc beaucoup parler les enfants, encourageons les timides à s'exprimer sans fausse honte, exigeons que les réponses soient toujours clairement, correctement et complètement formulées (1904, p. 146).

On retrouve ce type d'activités dans la plupart des programmes analysés.

Les exercices de lexicologie proprement dits (variable 5.7) n'apparaîtront qu'avec les programmes du cours primaire de 1923. Ils visent à développer le vocabulaire et à faire acquérir la propriété des termes, l'étude des racines latines et des racines grecques.

Les exercices de phraséologie font leur apparition dès 1904 (variable 5.8). Ils sont associés à l'étude de la rédaction. Ils seront en vigueur jusqu'en 1969. Selon le programme-cadre de 1969, «la variété des tours, l'harmonie et l'expressivité confèrent à l'expression de la pensée une certaine originalité qui conserve l'intérêt de l'auditeur ou du lecteur et met en valeur la personnalité de celui qui s'exprime» (1969, cours secondaire, p. 15).

Les activités reliant les «savoirs» (variable 5.9) constituent des activités qui mettent en relation les savoir-lire, écrire, écouter et parler. On retrouve ce type d'activités dans les programmes de 1888, jusqu'en 1923. Elles réapparaîtront dans les programmes de 1959 et on en recense toujours dans les programmes de 1979. On remarque qu'on retrouve ce type d'activités en plus grand nombre dans les programmes à partir de 1959.

La variable 5.10 découle d'une conception qui favorise l'intégration des matières. Aussi cette conception privilégie-t-elle les activités qui relient le français et les autres disciplines. Bien que les programmes, dès 1904, prétendent favoriser l'intégration des matières, on retrouve très peu d'activités spécifiques qui y sont consacrées. Les programmes de 1959 à 1979 offrent ce type d'activités, mais en quantité moindre que dans les programmes précédents.

Les activités spécifiques de grammaire (variable 5.11) représentent certainement le type d'activités que l'on retrouve en plus grand nombre, du moins jusqu'en 1969. À l'étude de la grammaire, sont associés plusieurs exercices. L'enseignement de la grammaire, dans le programme de 1904, «doit tendre, pour tous les degrés, non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi, et peut-être plus encore, à l'art de parler» (1904, p. 135). La grammaire a occupé dans les programmes antérieurs à 1969, une importance indéniable. Avec l'arrivée des programmes-cadres, l'étude de la grammaire sera considérée comme un objet d'apprentissage subordonné à la communication. Ainsi les activités de grammaire

seront pertinentes si elles sont nécessaires au bon fonctionnement de la communication.

En ce qui concerne les activités spécifiquement reliées aux variantes régionales et de registre (variable 5.12), elles sont d'apparition récente, puisqu'on ne les retrouve pas avant 1969, sauf pour le programme de 1948. Toutefois, elles n'apparaissent qu'en petit nombre.

Les activités d'orthographe (variable 5.13) représentent, comme pour la grammaire, des exercices auxquels ont fait appel régulièrement dans l'ensemble des programmes. Ces exercices se déroulent conjointement avec les activités de vocabulaire (variable 5.14). On vise, par les activités de vocabulaire, à augmenter le nombre de mots dont l'enfant se servira pour exprimer sa propre pensée, ou qui lui serviront à comprendre la pensée des autres (programme de 1948). Les activités d'orthographe visent à rendre chaque écolier capable d'écrire correctement ce qu'il exprime (programme de 1969).

Les activités d'élocution (variable 5.15) sont présentes, dès 1873, et ce, jusqu'en 1969. Selon le programme de 1948:

> Ces exercices ont pour but de faire parler l'enfant; le faire parler signifie exprimer ses pensées ou ses sentiments. Pour apprendre à parler, il faut d'abord apprendre à penser et apprendre à manier cet instrument (le langage) qui extériorise la pensée, la moule dans des formes extérieures qui la rendent sensible à l'auditeur (1948, p.19).

Les activités spécifiques de calligraphie (variable 5.16) se retrouvent dans les

programmes, dès 1878. On y consacre plus de temps durant les premières années des cours primaires. Ces activités ne font plus partie des programmes destinés à l'enseignement primaire complémentaire et supérieur (secondaire, à partir de 1963). Ce type d'activité est associé à l'apprentissage de l'écriture.

Les activités d'observation et de découverte (variable 5.17) apparaissent dans les programmes, à partir de 1878, et vont en se multipliant dans les programmes-cadres de 1969 et les programmes actuels de 1979. Le programme de 1923 place l'observation partout à la base de la formation intellectuelle.

Les activités de copies et de dictées, (variable 5.18) tout comme les activités de grammaire, sont très exploitées par les programmes, jusqu'en 1969. Toute activité de grammaire est suivie d'une dictée dont le but est de faire pratiquer à l'enfant d'une façon intelligente, rationnelle et méthodique, l'orthographe d'usage et de règles, la ponctuation et les signes orthographiques.

Les activités d'imprégnation et de manipulation (variable 5.19) sont relativement rares avant les programmes de 1959. Cette notion est relativement nouvelle.

Les activités de lecture-mémorisation et d'application de règles (variable 5.20) apparaissent dans les programmes, dès 1873. Ce type d'activité revêt une grande importance dans la plupart des programmes précédant 1969. Le but poursuivi par les exercices de lecture-mémorisation, selon le programme de 1963, consiste à

développer le goût du beau langage oral ou écrit. Les activités d'application de règles sont rattachées à la grammaire dont le but est:

> d'apprendre aux enfants à parler en suivant les lois du langage (...). Ce qu'il faut, une fois la leçon comprise, c'est la multiplicité des applications parlées et écrites. Plus de pratique que de théorie. L'élève doit acquérir l'habitude d'appliquer la règle comme naturellement et sans effort. Alors elle est assimilée (1923, p. 73).

2.6 Évaluation

Cette sous-section comprend sept variables (variables 6.1 à 6.7). L'objet de cette sous-section repose sur trois grands types d'évaluation décrits dans les paragraphes qui suivent, ce sur quoi porte principalement l'évaluation et la participation des enfants à l'établissement des critères sur lesquels repose l'évaluation.

L'évaluation sommative (6.1) a pour but de dresser un bilan des acquis d'un élève à la fin d'une étape, d'une année, d'un cycle scolaire (définition de Gagné). Ses acquis sont le gage de sa réussite ou de son échec. Aucun des programmes analysés ne fournit les mécanismes relatifs à l'évaluation des contenus. La responsabilité de l'évaluation reposant entre les mains des commissions scolaires et des écoles.

L'évaluation formative (variable 6.2) intervient à la fin de chaque tâche d'apprentissage afin d'évaluer le degré de maîtrise de l'élève et de l'informer ainsi que son enseignant de ce qui lui reste à faire afin d'atteindre ses objectifs. Le programme de 1963 est le premier programme qui pratique l'évaluation formative.

Il faudra attendre les nouveaux programmes de 1979 avant de réellement pratiquer de façon courante ce type d'évaluation qui, somme toute, doit accompagner l'élève dans son cheminement.

Aucun programme, avant 1979, ne préconise le recours à l'évaluation diagnostique (variable 6.3) qui a pour objet de faire ressortir les faiblesses et les forces d'un élève par rapport à une situation d'apprentissage. L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'individualiser son enseignement et de tenir compte des capacités réelles de ses élèves et de l'étape où ils sont rendus. Les programmes actuels n'abusent pas, cependant, de ce type d'évaluation qui exige, de la part de l'enseignant, une adaptation de tous les instants.

La variable 6.4 s'intéresse à l'objet de l'évaluation, c'est-à-dire à ce sur quoi porte ladite évaluation. On s'aperçoit, à la lecture de la grille, que l'objet de l'évaluation porte principalement, jusqu'en 1963, sur l'acquisition de connaissances. Avec l'arrivée des programmes-cadres, l'évaluation portera surtout sur les aptitudes (qu'on nommera habiletés, en 1979):

> L'objectif du programme de français de l'enseignement secondaire (1969) tend à la formation de la personne sur le plan de la langue et de la pensée; aussi l'examen de fin d'études doit-il évaluer les aptitudes à parler, à écouter, à lire et à écrire, et non à vérifier l'acquisition des connaissances ou la maîtrise des techniques (v.g. analyse, transcription phonétique). (1969, cours secondaire, p. 8)

Les programmes actuels (1979) mettent l'accent sur les comportements à adopter et également sur les connaissances à acquérir. Ces programmes privilégient

un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances.

En ce qui touche la participation des enfants à l'identification des critères et/ou des objets d'évaluation (variable 6.5), on constate, à la lecture de la grille, qu'aucun des programmes analysés ne requiert la participation des enfants.

Bien que les enfants ne participent pas à l'identification des critères, il serait faux d'affirmer que les enfants ne participent pas du tout au processus de l'évaluation (variable 6.6). Toutefois, ceux-ci devront attendre la parution des programmes de 1979 avant qu'on ne sollicite leur entière participation. Par exemple, dans ces programmes, l'enfant est appelé, à la fin d'une tâche d'apprentissage, à remplir une grille d'évaluation qui lui permettra de se situer par rapport à l'apprentissage qu'il vient de faire.

La dernière variable (variable 6.7) vise à rendre compte de l'intérêt manifesté par les programmes au processus de l'évaluation. Les programmes d'avant 1969 ne parlent pratiquement pas de l'évaluation. Ce n'est qu'à partir de 1969 qu'on commencera à accorder une plus grande importance à l'évaluation et qu'on précisera les objets de l'évaluation.

3. ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ

Cette troisième section est consacrée à l'analyse des niveaux d'intentionnalité qui font l'objet de notre deuxième grille d'analyse. Celle-ci est composée de trois

niveaux (niveaux 1, 2 et 3). Le premier niveau (3.1) rend compte des buts et des objectifs généraux de l'éducation (3.1.1) et, selon les périodes, des principes, des postulats, des valeurs et des idées directrices qui ont orienté l'enseignement du français langue maternelle (3.1.3). De ce premier niveau découleront les buts et les objectifs de l'enseignement du français (3.2.1) et de ses différentes branches (lecture, écriture, grammaire, etc.) (3.2.3) dont rend compte le niveau 2. Le niveau 3, s'inspirant des objectifs et des buts des niveaux 1 et 2, précisera les principes psycho-pédagogiques (3.3.1) et les contenus d'enseignement (3.3.3) qui guideront l'apprentissage.

3.1 Analyse de premier niveau

3.1.1 Buts et objectifs généraux de l'éducation

On constate, à la lecture des tableaux, (Volume I, Appendice II pour retrouver ces buts et objectifs dans leur intégralité), que la première formulation du but de l'éducation est apparue en 1878. Ce but consistait à «développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés: le corps, l'intelligence et la conscience» (1878, p. 52). Ce but est maintenu jusqu'en 1904. Dans le programme du cours primaire de 1904, le but visé consiste à donner aux enfants de 5 à 18 ans, les connaissances indispensables à toute personne dans la société. On remarquera que le but du cours de 1878 utilisait le terme «développement» alors que le but de 1904 utilise le terme «connaissances» pour exprimer le but visé.

À partir de 1923, les programmes destinés à l'enseignement primaire seront plus éloquents et plus explicites quant aux buts poursuivis par le système, ses orientations et ses finalités. Alors qu'en 1904, on visait à donner aux enfants les connaissances qu'on croyait indispensables, en 1923, on «jettera les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant» (1923, p. 4). On note ici le début de programmes qui commenceront à prendre en compte les besoins et les caractéristiques des enfants dans la formulation de leurs objectifs.

De plus, dans ce programme du cours primaire de 1923, on retrouve les grandes orientations de l'école primaire. Celles-ci cherchaient à donner ce qui est indispensable avant d'entreprendre aucune spécialisation, des connaissances fondamentales générales, et un esprit observateur et réfléchi. On ajoute que le programme doit:

> donner à l'enfant les connaissances fondamentales de la religion, et lui en faire contracter les habitudes de vie; le rendre capable, suivant son âge, de lire, d'écrire et de parler sa langue, et de compter avec intelligence; le mettre en relation avec ses ancêtres pour lui faire aimer ses origines et son pays: voilà la base de l'éducation du chrétien, de l'homme, du citoyen. C'est cette base que doit jeter dans l'âme, l'école primaire (1923, p. 17).

On remarquera ici que l'éducation est pratiquement indissociable de la religion. On distingue à l'intérieur du cours primaire, des buts pour chacun des cours. Ainsi, le cours préparatoire doit préparer l'enfant à suivre, avec fruit, le programme d'études primaires. Le cours inférieur doit jeter les bases de la lecture,

de l'écriture et du calcul. Le cours moyen vise l'acquisition des connaissances primaires et le développement des capacités. Quant au cours supérieur, il doit élargir les connaissances, mais surtout les affermir. Le cours primaire est donc divisé en quatre niveaux. Le premier prépare, le deuxième jette les bases, le troisième les développe et le quatrième les affermit.

Le cours primaire complémentaire de 1923, d'une durée de deux ans, fait suite au cours primaire. Il aura comme objectif de «continuer l'oeuvre d'éducation générale commencée au cours précédent, ensuite, il ajoutera les métiers ou les professions manuelles» (1923, p. 114). Il devra également affermir et élargir les connaissances générales de l'enfant et l'entraîner au genre de spécialisation qu'il souhaite.

L'enseignement primaire supérieur (programme de 1929) a pour objet essentiel ce qui suit:

> fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles, aux services publics, ou aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus complètes que celles de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir (1929, p. 1).

On constate que l'enseignement primaire supérieur est davantage orienté vers les besoins pratiques de la vie professionnelle. On vise, par cette éducation, un raffermissement de la culture générale et un début de spécialisation.

Le programme du cours primaire de 1937 ne formule pas d'objectifs ni de buts

généraux. Toutefois, le programme du cours primaire complémentaire de 1937 vise «à perfectionner ce qui a été étudié à l'école primaire, c'est-à-dire les connaissances acquises en religion, en langue maternelle, en arithmétique, en histoire, et dans d'autres disciplines» (1923, p. 105). Ce programme, par ailleurs très bref, offre très peu de justification quant à l'objectif retenu.

Le cours primaire supérieur de 1939 vise à:

> former des esprits aptes à juger des choses ordinaires de la vie et à faciliter l'acquisition d'une bonne culture générale moyenne comportant une solide connaissance de la langue maternelle ainsi que des notions substantielles d'apologétique, de philosophie, de littérature, d'anglais, d'histoire, de géographie, de mathématiques, de dessin et de diverses sciences naturelles. Cet enseignement comprend, en outre, pour les jeunes filles, l'économie domestique et l'éducation familiale (1939, p. 129).

Alors que, dans les programmes antérieurs, l'éducation consistait surtout à savoir lire, écrire et compter, ce programme fait mention d'autres disciplines pour lesquelles on doit faire acquérir des notions substantielles. On parle également de faire acquérir une culture qu'on qualifie de moyenne.

Les programmes primaires de 1948 et de 1959 poursuivent un même but.

> L'école primaire a pour but d'orienter la vie en assurant aux enfants la formation initiale qui constitue la base des développements qui les attendent à l'âge adulte et en leur donnant les notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme, quelle que soit la carrière que chacun devra suivre plus tard (1948).

Ces programmes visent à faire acquérir une bonne culture générale. Le

programme du cours secondaire de 1963 énonce pas moins de sept buts et rappelle en quoi doit consister l'éducation du jeune homme et de la jeune fille. Il s'agit du premier programme à formuler autant de buts généraux. Ce programme vise donc:

> à donner des connaissances de base suffisamment étendues et faire connaître les sources du savoir; développer une saine curiosité intellectuelle, l'esprit de recherche personnelle et entraîner à d'excellentes méthodes de travail; amener à déduire et induire avec justesse, apprendre la prudence dans les jugements; éveiller le sens des responsabilités individuelles, comme homme et comme chrétien. Faire prendre une conscience nette des responsabilités sociales que la Providence attache aux dons particuliers qu'elle distribue; proposer un idéal chrétien, familial, capable de susciter, de maintenir d'ardents et de puissants désirs; poursuivre cet idéal et permettre l'apprentissage progressif de la liberté sous la vigilante confiance de maîtres compréhensifs; développer la joie d'être appelé, par ses sens, à servir Dieu, l'église, la patrie et le prochain. L'école veut donc, pour chaque élève, assurer le développement harmonieux de la personnalité chrétienne, physique, intellectuelle, morale et religieuse (1963, p. 13).

Le *Livre orange*, publié en 1979, qui traduit les politiques du ministère de l'Éducation, énonce des buts dont la formulation se rapproche considérablement de ceux énoncés par ce programme (1963). On y dénote une tentative vers une prise en compte de la personnalité propre de chaque individu et de son développement personnel. De plus, bien que les programmes antérieurs aient placé la religion au premier rang, le programme de 1963 la place au-dessus de tout.

C'est le premier programme qui accorde autant d'espace à la religion dans la formulation de ses objectifs. Il est, sans aucun doute, le plus religieux de tous les programmes. De plus, ce programme précise que l'éducation des jeunes filles doit:

> consister à les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social. Aussi, l'enseignement doit être pénétré d'un esprit nettement féminin et familial. En outre, dans chacun des cours, le programme doit comporter un dosage suffisant d'enseignement ménager (1963, p. 10).

En ce qui concerne l'éducation du jeune homme:

> le premier but de l'éducation est de continuer le développement de la personnalité et de préparer le jeune homme à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen et de chef (1963, p. 8).

Le programme trace bien, ici, les rôles qu'on souhaite voir impartis aux hommes et aux femmes. Les programmes-cadres de 1969, tant au primaire qu'au secondaire, n'expriment pas d'intentions de niveau 1. On ne connaît pas, pour ces programmes, les finalités et les buts du système d'éducation qui définissent les orientations majeures d'un système et ses visées à très long terme.

Les nouveaux programmes des cours primaire et secondaire de 1979 (programmes actuels) poursuivent les mêmes buts et s'inscrivent dans la même continuité. Le premier objectif très général de l'éducation est de «permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen» (1979, L'École québécoise, p. 29). Ces programmes poursuivent sensiblement les mêmes buts que le programme de 1963. Toutefois, ils y ajoutent le développement de l'autonomie et de la créativité selon les talents et les ressources particulières de chaque élève.

3.1.2 Sommaire

Le premier but de l'éducation a été exprimé en 1878. Il correspond, à peu de chose près, au but formulé par les programmes actuels (1979). Tous les deux visent à développer l'enfant. L'un cherche à développer «l'ensemble de ses facultés» (1878, p. 52), l'autre vise «son développement personnel selon ses talents et ses ressources» (1979, L'École québécoise, p. 29). Toutefois, les programmes de 1979 semblent attacher plus d'importance à l'enfant lui-même, au rôle primordial qu'il a à jouer dans son développement. Le programme de 1904 introduit la notion de connaissance qui était absente des programmes antérieurs. Le programme de 1923 est le premier programme à tenir compte des besoins de l'enfant. Il place à la base de son programme, la formation intellectuelle et morale.

Les programmes destinés à l'enseignement primaire complémentaire et primaire supérieur de 1923, 1929, 1937 et 1939 visent à affermir la culture générale et à donner une éducation orientée vers les nécessités pratiques exigées par le milieu professionnel. Le programme de 1963, tant par ses buts que par sa prise en compte de l'enfant, ressemble considérablement aux programmes actuels (1979), sauf en ce qui concerne la religion qui occupe une place quasi inexistante dans ces derniers programmes, du moins dans la formulation de ses objectifs. L'élément de nouveauté des programmes actuels réside principalement dans sa recherche de l'autonomie et du développement de la créativité.

3.1.3 Principes, postulats, idées directrices et valeurs

Les premiers principes, tout comme le premier but, sont apparus en 1878 (Volume I, Appendice III, pour retrouver ces principes, postulats, idées directrices et valeurs, dans leur intégralité). On retrouve, dans ce programme du cours primaire, quelques principes portant sur la gymnastique et l'hygiène, la méthode et les exercices de classe. On y mentionne ce qui suit:

> la gymnastique comprend tous les exercices du corps et que l'hygiène des écoles consiste dans la salubrité des locaux, dans la forme des sièges qui doit être appropriée à la taille des enfants et dans des récréations fréquentes plutôt que longues (1878, p. 52).

La meilleure méthode pour inculquer les notions premières, «ce sont les leçons de choses, donc, faire voir pour faire comprendre. Toute notion inexacte ou mal comprise est nuisible» (1878, p. 52). Les exercices de classe «contribuent à développer l'esprit d'observation et la réflexion. Le maître doit les ménager pour ne faire appel ni uniquement à la mémoire ni uniquement au jugement de l'élève» (1878, p. 52). Il ne doit pas accorder une trop grande importance au livre et effectuer des révisions fréquentes. Cette affirmation ne sera pas sans entraîner des conséquences en ce qui concerne l'enseignement de la langue.

Toutes les matières sont enseignées moins comme connaissances que comme discipline, moins comme destinées à meubler l'esprit qu'à le former. Cet énoncé situe bien la place que doivent jouer les connaissances dans l'enseignement et l'assimilation qui doit en être faite. L'enseignement procède du simple au composé, du régulier à

l'irrégulier, du concret à l'abstrait» (1878, p. 52). Ces premiers principes résument bien, dans leur essence, le contenu de presque tous les principes qui seront exprimés par la suite dans les programmes subséquents. Tout y est ou presque.

Les programmes de 1879 et de 1888 seront inspirés de ces mêmes principes. Le programme de 1898 ne les renie pas. Toutefois, il ajoute que, «dans tout leur enseignement, les maîtres et les maîtresses doivent s'appliquer à former leurs élèves aux vertus morales, aux bienséances et au bon langage» (1898, p. 86). On remarquera que le maître est appelé à faire du français dans toutes les matières. On observera qu'on ne parle pas encore de religion. On peut même y voir un premier pas vers l'intégration des matières. Le programme de 1904 élabore davantage sur les principes qui doivent guider l'enseignement et sur les critères qui doivent servir dans le choix et la planification des activités d'éducation/apprentissage. Ce programme pose, dès le départ, que «l'étude de la langue maternelle est indispensable partout et au même degré» (1904, p. 93).

Ce programme propose qu'on adapte le curriculum pour tenir compte des besoins différents des élèves (filles et garçons). Les devoirs et les leçons doivent être proportionnés aux différents cours et à l'âge des enfants. Les exercices de grammaire, d'arithmétique et de rédaction sont considérés comme les exercices les plus importants. Aussi, dit-on, «l'ordre rationnel demande que les spécialités les plus importantes, ou qui exigent le plus grand effort d'attention soient placées au début des classes» (1904, p. 93). L'importance que les programmes accorderont aux

l'irrégulier, du concret à l'abstrait» (1878, p. 52). Ces premiers principes résument bien, dans leur essence, le contenu de presque tous les principes qui seront exprimés par la suite dans les programmes subséquents. Tout y est ou presque.

Les programmes de 1879 et de 1888 seront inspirés de ces mêmes principes. Le programme de 1898 ne les renie pas. Toutefois, il ajoute que, «dans tout leur enseignement, les maîtres et les maîtresses doivent s'appliquer à former leurs élèves aux vertus morales, aux bienséances et au bon langage» (1898, p. 86). On remarquera que le maître est appelé à faire du français dans toutes les matières. On observera qu'on ne parle pas encore de religion. On peut même y voir un premier pas vers l'intégration des matières. Le programme de 1904 élabore davantage sur les principes qui doivent guider l'enseignement et sur les critères qui doivent servir dans le choix et la planification des activités d'éducation/apprentissage. Ce programme pose, dès le départ, que «l'étude de la langue maternelle est indispensable partout et au même degré» (1904, p. 93).

Ce programme propose qu'on adapte le curriculum pour tenir compte des besoins différents des élèves (filles et garçons). Les devoirs et les leçons doivent être proportionnés aux différents cours et à l'âge des enfants. Les exercices de grammaire, d'arithmétique et de rédaction sont considérés comme les exercices les plus importants. Aussi, dit-on, «l'ordre rationnel demande que les spécialités les plus importantes, ou qui exigent le plus grand effort d'attention soient placées au début des classes» (1904, p. 93). L'importance que les programmes accorderont aux

exercices de grammaire découle directement de ce postulat. Le procédé intuitif qui consiste à recourir à un objet concret pour inculquer une notion abstraite est recommandé. Ce programme insiste beaucoup sur le maître et la leçon orale:

> C'est par la parole, une parole toujours correcte, animée, vivante, que l'instituteur prend contact avec ses élèves, qu'il éveille et soutient leur attention, qu'il les forme à l'observation, qu'il les provoque au raisonnement. Telle qu'elle doit être comprise à l'école, la leçon orale est une conversation qui s'établit entre le maître et tous les élèves (1904, p. 97).

L'enseignant établit donc sa relation avec les élèves par le langage qu'il utilise. C'est dire toute l'importance qu'on accorde à la langue. Ce programme recommande également:

> de partir de la réalité pour enseigner, de prendre des sujets aussi près que possible des élèves. On doit faire parler et faire écrire les élèves si on veut qu'ils maîtrisent ces savoirs. On doit toujours s'appliquer à corriger les élèves, à les reprendre aussi souvent que besoin se fait sentir (1904, p. 135).

Tout comme pour le programme de 1878, le procédé inductif et le recours à l'observation y sont toujours présents. Ce programme (1904), toutefois, insiste sur la nécessité d'adapter les leçons aux différents cours et à l'âge des enfants et ce, en fonction de leur sexe. La leçon orale revêt une grande importance, car c'est par elle que le maître entre en contact avec ses élèves. Tout comme pour le programme de 1969, il recommande de partir de la réalité pour enseigner et de prendre des sujets aussi près que possible des élèves; il propose qu'on fasse parler et écrire les enfants si on veut qu'ils maîtrisent les différents savoirs. On remarquera que le terme

«savoir» est déjà utilisé, en 1904.

Les programmes de 1923 s'inscrivent toujours dans la continuité. Ils recommandent également de cultiver l'esprit d'observation, le recours aux procédés intuitifs, d'adapter le programme en fonction des élèves. Toutefois, ce programme apporte de nouveaux éléments. Ainsi, il affirme que «le programme n'est pas une fin, mais un moyen. La fin est de donner le point de départ de toute la vie et le moyen, c'est-à-dire le programme, doit être établi en vue de cette fin» (1923, p. 4). On exprime, ici, un premier souci de cohérence entre les intentions de départ et les moyens (stratégies) utilisés afin d'atteindre la finalité souhaitée.

Ce qui représentait un premier pas dans la prise en compte des besoins de l'élève, en 1904, devient une priorité dans les programmes de 1923. Le meilleur moyen, dit-on, «de préparer un homme à la vie qu'il devra mener à 20 ou 25 ans, n'est pas de lui donner dans l'enfance ce qui appartient à l'âge adulte, mais d'est (sic) de le faire ce qu'il doit être à 7, 10 ou 13 ans. Autrement, on vise l'échec» (1923, p. 4). C'est la première mise en garde qu'on formule contre une tendance à vouloir donner toutes les connaissances indispensables à la vie d'adulte. C'est d'ailleurs un reproche qu'on formule dans l'introduction du programme de 1923.

À l'école primaire, s'ajoutera l'école complémentaire. «Tous les maîtres de la pédagogie sont unanimes à proclamer que l'école primaire est l'école des éléments. L'école primaire serait l'école de tout le monde et l'école complémentaire serait l'école d'une élite, ceux qui désirent poursuivre des études» (1923, p. 3). On

remarquera que ce programme vise à faire acquérir à l'enfant, outre des connaissances, des habitudes d'ordre, de discipline, de devoir, de maîtrise de soi-même, de sentiments chrétiens et la formation d'habitudes chrétiennes. C'est la première fois qu'on parle explicitement de religion. «Le programme du cours primaire insiste davantage sur la formation intellectuelle, il est rédigé dans ce but. Observation à la base, induction dans la marche et synthèse au terme. Le programme est bâti sur ce plan» (1923, p. 6).

Le cours préparatoire doit susciter l'intérêt et diriger l'activité spontanée et libre de l'enfant. Le cours inférieur jette les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. On entend, ici, par écriture, la calligraphie. On considère donc qu'un élève qui sait lire, écrire et compter porte en lui l'essentiel des connaissances indispensables à la vie. L'étude de la langue accappare pratiquement tout l'enseignement. Le cours moyen développe les capacités et vise l'acquisition des connaissances primaires. Le cours modèle élargit les connaissances, mais surtout les affermit. La dernière année en est une de synthèse appliquée.

Dans le programme primaire complémentaire de 1923, on établit deux catégories de matières: d'une part, les matières essentielles, telles l'enseignement religieux, la langue maternelle et l'arithmétique auxquelles on doit consacrer le plus de temps et d'autre part, les matières accessoires. Les modes d'enseignement retenus sont le mode simultané et mutuel. La marche à suivre dans l'enseignement: l'induction à la base, ensuite la déduction et pour terminer l'analyse et la synthèse.

En 1878, on disait «faire voir pour faire comprendre» (1878, p.52). En 1923, on ira un peu plus loin en disant «faire comprendre avant de faire apprendre» (1923, p. 23). On pose comme postulat que «l'enfant n'est pas seulement un être intelligent qui comprend et qui apprend, c'est un être moral qui veut et qui agit. L'homme vaut surtout par sa volonté. L'école doit en faire des hommes de caractère, des hommes de devoir» (1923, p. 29).

Ce programme ajoute à l'organisation pédagogique, l'organisation disciplinaire. «Tant vaut la discipline, tant vaut l'école» (1923, p. 29). L'enseignement doit tendre à l'utilité pratique des élèves. «Les maîtres ne devront pas oublier de toujours faire passer la pratique avant la théorie, l'expérience avant la connaissance, l'exemple avant la règle, l'intuition avant l'explication» (1923, p. 117). Ces indications devraient avoir des répercussions importantes dans l'enseignement, entre autres, de la grammaire. On formule donc clairement ici que l'apprentissage de la langue doit se faire implicitement; l'énonciation de règles devant venir après. Le programme précise que le contenu de chacune des sections est présenté comme un maximum qu'on s'efforcera d'atteindre. Dans les programmes de 1979, on parle de maîtrise minimale à atteindre à la fin de chaque année.

Le cours primaire supérieur de 1929 n'énonce pas de principes. Il précise, toutefois, que l'enseignement doit être commun à tous les élèves de 9^{e} et 10^{e} années. À partir de la 11^{e} année, l'enseignement comporte des sections spéciales en vue de la préparation à l'industrie, au commerce et aux écoles spéciales. Le programme du

cours primaire de 1937 étant marqué par sa brièveté n'énonce pas de principes particuliers. Au cours primaire complémentaire de 1937, fort bref également, le maître tend à perfectionner ce qui a été étudié à l'école primaire élémentaire, c'est-à-dire les connaissances en religion, en langue maternelle, en arithmétique, en histoire et dans d'autres disciplines.

Dans le cours primaire supérieur de 1939, on soutient que «le principe primordial de la coordination exige que le programme des écoles primaires supérieures s'articule étroitement à celui des écoles primaires complémentaires» (1939, p. 129). Ainsi, le nouveau programme divise les diverses spécialités en matières obligatoires ou communes et en matières électives ou variables.

Le programme du cours primaire de 1948 est très éloquent. Il renferme plusieurs principes largement explicités. On pose, dès le départ, que l'enfant est le principal agent de son éducation. On retrouve exactement le même énoncé dans le *Livre orange* (1979). Ce programme respecte, en tout point, les principes énoncés dans les programmes antérieurs. L'enseignement, dit-on, doit constamment provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève. Cet enseignement doit être gradué ou mis à la portée de l'élève, il doit être foncièrement intuitif. Faire comprendre avant de faire apprendre. Il faut appliquer l'adage: «Peu, mais bien». On affirme que «l'école n'est pas un simple lieu d'instruction, mais d'éducation intégrale» (1948). Il s'agit là d'un élément relativement nouveau qui sera repris par les programmes de 1969 et de 1979.

Ce programme demande de situer l'observation à la base de l'éducation, de concentrer les matières, de les présenter comme des problèmes à résoudre et d'adapter le programme aux exigences locales. Encore ici, on remarquera que les programmes actuels mettent beaucoup d'accent sur la résolution de problèmes dans l'ensemble des matières. L'esprit de ce programme est également à rapprocher des programmes de 1979:

> Il veut donner un enseignement éducatif; s'adapter à l'enfant; provoquer son activité; l'intéresser; faire comprendre et apprendre en agissant; favoriser la spontanéité, sa tendance à l'imitation; l'entraîner à la coopération et au bon usage de sa liberté; socialiser l'enfant et former son sens des responsabilités; individualiser l'enseignement; tenir compte des différences individuelles, du degré de développement de chaque enfant, de son rythme particulier de travail, de ses faiblesses par le diagnostic et l'enseignement correctif. Pour appliquer le nouveau programme (1948) avec fruit, il faudra une meilleure préparation du personnel enseignant, l'étude de la psychologie de l'enfant, un matériel didactique renouvelé et enrichi, une organisation scolaire remaniée (1948).

C'est le premier programme qui consacre autant d'espace à la psychologie de l'enfant, à la préparation de l'enseignant et au matériel didactique. Le programme du cours primaire de 1959 «ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes» (1959, p. 6). Il doit tenir compte du développement mental de l'enfant et mettre en activité les facultés de l'enfant.

Ce programme (1959), tout comme celui de 1948, «doit présenter les différentes matières comme des problèmes à résoudre qui concourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituent au travail personnel, éveillant en

lui le goût et la passion de la découverte» (1959, p. 6).

Le programme de l'école secondaire de 1963 fait suite à celui de l'école primaire. L'école secondaire prépare ou bien à l'entrée dans le monde du travail ou bien à la poursuite d'études plus avancées pouvant aller jusqu'au palier universitaire. On y précise que le terme secondaire marque un stade précis de la vie étudiante sans préjuger en rien de la qualité et de la quantité des études auxquelles on soumet les élèves. On précise que la culture générale consiste, à ce degré:

> dans l'acquisition de solides connaissances de base, mais davantage dans le développement d'un intérêt réfléchi aux formes diverses et supérieures de l'activité humaine, dans l'enracinement de sains principes de vie, la formation du jugement, l'acquisition d'habitudes de travail personnel, l'utilisation constructive des loisirs. Donc, les connaissances, la formation et la culture générale reçues à l'école secondaire conduisent à des attitudes de pensée et de vie qui font identifier les diplômés comme des hommes et des chrétiens de qualité (...). L'école secondaire doit offrir des cours bien adaptés aux diverses aptitudes pour permettre à tous les adolescents de bénéficier de l'école le plus longtemps possible. Le maître devra leur faire voir qu'ils sont privilégiés puisqu'ils sont appelés à être les chefs de demain. Seul est digne de commander qui y voit plus un service qu'un honneur (1963, p. 5-6).

Bien qu'il accorde une grande importance à l'acquisition de connaissances, il place à un niveau encore plus élevé, l'acquisition de saines habitudes de vie et de pensée. Il vise à former les élèves d'un point de vue tant personnel que familial, civil et social. Ce programme de 1963 est certainement le plus «religieux» de tous les programmes:

> La formation du sens familial, civique, politique et social est donc

> l'une des plus lourdes tâches de l'école au niveau secondaire. L'éducation chrétienne veut préparer les élèves à être de parfaits chrétiens, les meilleurs. Le civisme est justice ou charité, toujours vertu dans une conscience catholique. Éduquer, rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps. «L'esprit est fort, la chair est faible», comme cela est bien écrit dans la Bible (Saint-Mathieu 26:41; Saint-Marc 14:38) (1963, p. 12).

Ce programme exige du maître qu'il possède certaines qualités:

> Exemple vivant, c'est sur le maître que se façonnera l'idéal des élèves (...). Le maître se doit de posséder certaines qualités: il doit donc posséder des qualités en charité, joie, paix, en patience, bénignité et bonté, en longanimité et mansuétude, en foi, modestie et pureté, ces fruits merveilleux de l'esprit qui les feront toujours reconnaître comme de vrais éducateurs chrétiens; ils seront les aides de ceux qu'ils doivent entraîner dans le bien, de ceux à qui ils doivent montrer à observer tout ce que demande le Christ-Jésus (1963, p. 31-33).

Ce maître, de qui l'on exige des qualités bien particulières, doit jouer le rôle qui lui est dévolu par le programme. «Le premier rôle de l'enseignant: lumen semitis. Chacun d'eux doit être une lumière, un modèle et un grand frère ami. De plus, il doit offrir une méthode de travail aux étudiants. Quand la profession est d'étudier, il faut savoir étudier» (1963, p. 30). Ce programme (1963) consacre pas moins de dix-sept pages aux caractéristiques de l'adolescence influençant le développement global des élèves. Il donne donc des énoncés sur dix-huit facteurs importants: les différences individuelles; la double adolescence; la croissance physique; la sensibilité; l'attention; la mémoire; l'intelligence; la religion; l'esprit d'indépendance; la volonté et l'effort; la motivation; les tendances sociales; le milieu familial; le milieu géographique; le milieu social; le milieu national et le milieu scolaire. Ce programme fait passer les

procédés inductifs au second rang, laissant le rang primordial à la déduction. «Le temps est trop précieux pour l'employer à redécouvrir tout ce que les autres ont trouvé avant nous» (1963, p. 30).

Les programmes-cadres de 1969 sont les premiers programmes spécifiques de français. Les principes qui y sont énoncés concernent le français langue maternelle. Ils ne fournissent pas de principes généraux sur l'éducation. Les programmes-cadres ont introduit la notion de communication et considéraient la langue comme un instrument au service de cette communication, comme un agent de culture et un moyen par excellence de développement personnel. Le programme-cadre du primaire pose, dès le départ, que «la langue maternelle, de toutes les institutions qui caractérisent un groupe humain, est, sans conteste, l'une des plus importantes» (1969, cours primaire, p. 3). Il maintient toujours le lien langue-pensée. «La langue accélère la croissance de l'intelligence et permet d'établir des relations entre les notions acquises et les notions nouvelles. Elle devient le creuset de la personnalité où se fondent les multiples expériences humaines» (1969, cours primaire, p. 3).

On y précise que l'étude du français, langue maternelle, revêt une importance encore plus grande au Québec, du fait de sa situation géographique et de son histoire. Il s'agit du premier programme qui se définit à l'intérieur d'un lieu géographique déterminé dans l'énoncé de ses principes. On mentionne que le maître doit tenir compte, dans son enseignement, du milieu de l'enfant qui exerce une influence au moins égale, et parfois supérieure, à celle de l'école. Ce programme accorde la

primauté à l'étude de la langue orale.

Le programme-cadre du français au niveau secondaire (1969) affirme que l'école doit considérer la langue comme un phénomène social et comme un moyen d'épanouissement de l'individu. Ce programme pose trois principes directeurs:

> ***Le premier principe*:** les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève. Ce principe propose donc de partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de la langue familière correcte, et, à un degré supérieur, d'accéder à la langue soutenue.
>
> ***Le deuxième principe*:** l'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue. La didactique et les programmes ne doivent donc plus prendre appui sur une compartimentation de la langue.
>
> ***Le troisième principe*:** la langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation. Ce principe propose d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature, de susciter le besoin de la création personnelle et le goût de l'oeuvre littéraire. Il suggère de munir l'élève des instruments (connaissances, sens de l'observation, sens esthétique, esprit critique) qui lui permettront de profiter au maximum des moyens de diffusion modernes, sans en subir les inconvénients (1969, cours secondaire, p. 6).

Ce programme propose un cadre méthodologique: l'expression *mise en situation* désigne le processus méthodologique mis de l'avant par ce programme. «Même si le programme n'est pas basé sur la grammaire et ses disciplines connexes, il reste que les acquisitions grammaticales, syntaxiques et phonétiques sont nécessaires» (1969, cours secondaire, p. 8). Le programme pose que:

> la langue et la pensée sont intimement liées dans la communication et seuls les besoins de l'exposé obligent à les dissocier. L'une et l'autre

> possèdent ses caractéristiques et supposent des habitudes particulières». D'où la distinction qu'établit le programme entre l'expression de la pensée personnelle et la découverte de la pensée d'autrui qui doivent avoir leur part dans les préoccupations pédagogiques du professeur de français (1969, cours secondaire, p. 15).

Cet élément n'est pas nouveau, puisque, dans le programme du cours primaire de 1937 on affirme «qu'aucune culture ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler la pensée des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée» (1937, p. 61).

Les programmes actuels (1979), tant au niveau primaire que secondaire, ont en commun les mêmes principes. Ces programmes ne renient pas les programmes-cadres de 1969; ils les complètent et les précisent. La langue y est toujours conçue comme un instrument de communication, un agent de culture et un moyen par excellence de développement personnel. Ces programmes proposent également un processus d'apprentissage qui repose sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances.

Ils précisent que «les connaissances linguistiques sont acquises dans la mesure où le maître s'assure que les écoliers mènent une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent» (1979, cours primaire, p. 2). Ils imposent un processus de développement dicté par l'expérience. Ils visent donc le développement des habiletés langagières. Ils précisent encore les divers types de discours auxquels l'écolier doit être formé. Ils accordent une égale importance à la langue écrite et à

la langue orale, alors que le programme-cadre du primaire de 1969 accordait la priorité à la langue orale. Ces programme sont continus et progressifs: ils procèdent par élargissements successifs, chaque intégration nouvelle s'appuyant sur les synthèses antérieures. Ils sont ouverts et ne prescrivent pas de méthode.

3.1.4 Sommaire

Les premiers principes sont apparus dans le programme de 1878. Ils contenaient, dans leur substance, l'essentiel des principes qui seront énoncés dans les programmes subséquents. L'observation était à la base de la formation, les procédés intuitifs devant dominer l'enseignement au cours primaire et les procédés déductifs occupant la première place aux cours primaires complémentaire, supérieur et secondaire. Le programme de 1904 fait un premier pas vers la prise en compte des différences individuelles.

Le programme de 1923 précise que l'école primaire est l'école des éléments, et l'école primaire complémentaire, l'école d'une élite, l'école de ceux qui désirent poursuivre leurs études. L'enseignement qui doit être donné à l'école complémentaire doit être donné en vue des nécessités pratiques de la vie. Le programme du cours primaire de 1923 insiste davantage sur le développement de l'enfant et sur la formation intellectuelle. De plus, outre des connaissances, il vise le développement d'habitudes d'ordre, de discipline, de devoir et des sentiments chrétiens. En 1878, on disait «faire voir, pour faire comprendre». En 1923, on a dit: «faire comprendre avant de faire apprendre». Le programme de 1948 est, certes, un des plus explicites

quant aux principes qu'il pose. Il considère l'enfant comme l'agent principal de son éducation, tout comme les programmes de 1979. Le programme de 1963 est le plus religieux des programmes. Il existe une grande cohérence entre les intentions de départ et les activités d'apprentissage. Les programmes de 1969 et de 1979 constituent les programmes spécifiques et ils énoncent des principes portant sur l'enseignement/apprentissage du français. Ces programmes conçoivent la langue comme un instrument au service de la communication, un moyen de culture et un agent de développement personnel.

3.2 Analyse de deuxième niveau

3.2.1 Buts et objectifs de l'enseignement du français

Le premier but concernant l'enseignement du français langue maternelle a été formulé en 1923, dans le programme du cours primaire (Volume I, Appendice IV, pour retrouver ces buts et objectifs, dans leur intégralité). Avant cette date, on retrouve des buts concernant l'éducation, en général, mais aucun but spécifique de la matière comme telle. Le but poursuivi par l'étude du français consistait à:

> apprendre à l'enfant à penser et à exprimer correctement sa pensée soit par la parole, soit par la plume. Tout enseignement de la langue doit rendre quelqu'un capable d'avoir des pensées à lui, et de les exprimer correctement dans son langage propre. L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire est d'une importance qu'on ne peut exagérer. C'est la base de l'éducation intellectuelle (1923, p. 59).

Ce but révèle l'importance qui était attribuée à l'étude du français. De plus,

il révèle la force du lien qui reliait la langue et la pensée. On doit apprendre à l'enfant à penser, ce qui fait de la langue, le véhicule privilégié de la pensée.

Le programme du cours primaire supérieur de 1929 poursuit le même but que le programme du cours primaire de 1923. On retrouve, pour le programme du cours primaire de 1937, sensiblement le même but. Toutefois, on y ajoute un élément d'importance. En effet, alors que les programmes précédents visaient l'expression de la pensée, ce programme ajoutera qu'on doit rendre l'élève apte à s'assimiler la pensée des autres. «Aucune culture ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler la pensée des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée» (1937, p. 61)

Ce programme fait également l'addition d'un énoncé qui vise à dépasser la fin elle-même de l'enseignement:

> Dans l'enseignement de toutes les parties de la langue maternelle, il faut toujours avoir présent à l'esprit que, tout en visant à la fin propre de chacune d'elles, on doit chercher à atteindre plus haut, on doit exercer les élèves à découvrir la pensée dans le texte qu'ils lisent; les formes du langage dans les choses qu'ils écrivent ou qu'ils analysent, les lois et les habitudes de la langue parlée ou écrite dans la grammaire qu'ils apprennent, les éléments du beau littéraire dans leurs exercices de composition (1937, p. 61).

Le programme du cours primaire complémentaire de 1937 poursuit le même but que le programme du cours primaire de 1937. Quant au programme du cours primaire supérieur de 1939, il n'exprime aucun but. Le but de l'enseignement de la

langue maternelle du cours primaire de 1948 consiste à «apprendre à l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres; de l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement» (1948, p. 214). On ne retrouve rien dans ce programme qui soit différent du programme précédent (1937).

Le programme du cours primaire de 1959 apporte un élément relativement nouveau dans la formulation du but qu'il poursuit. Ce but vise toujours à amener l'enfant à exprimer sa pensée et à s'assimiler celle des autres. Il ajoute cependant:

> le véritable but de l'enseignement de la langue maternelle consiste à mettre l'enfant en état de dire, dans son langage à lui, tout ce qu'il voit, entend, goûte et palpe, tout ce qu'il ressent, imagine et comprend, tout ce que lui rappelle sa mémoire, tout ce qu'il a appris à l'école (1959, p. 366).

Déjà, le programme de 1923 permettait à l'enfant d'exprimer ses pensées dans son propre langage. Les programmes de 1923 et 1956 ajoutent que l'enseignement du français doit rendre l'enfant capable de rendre compte de tout ce que ses sens rappellent à sa mémoire ou de tout ce qu'il a appris à l'école.

Le programme du cours secondaire de 1963 accorde au français la première place. On y affirme que «le français joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du coeur, le développement de la personnalité, la poursuite des études, la participation à la vie sociale et à l'acquisition de la culture» (1963, p. 97). C'est la première fois qu'on mentionne aussi clairement, dans un programme, que le français

joue un rôle irremplaçable dans l'acquisition de la culture. Le programme poursuit en affirmant qu'on ne doit pas négliger l'apport canadien légitime à la langue, ni l'adaptation que le milieu impose à toute langue. Il s'agit de la première mention quant à la place qu'on peut accorder, dans l'étude, à l'apport canadien. Le programme stipule «qu'à la fin de la 11e année, la connaissance du français devrait permettre à l'élève de savoir tirer parti de ce qu'il lit ou entend, de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance» (1963, p. 98). Les programmes précédents parlaient de langage correct. Ce programme ajoute l'élégance.

Le programme-cadre du cours primaire de 1969 poursuit sensiblement le même but que le programme précédent. Aussi, à long terme, «l'objectif de l'enseignement de la langue maternelle consiste à faire sentir et constater à l'écolier que la langue est l'instrument par excellence qui lui permet de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses sentiments et ses désirs» (1969, cours élémentaire, p. 3). Un élément de nouveauté réside dans l'expression de cet objectif: «enrichir la personnalité de chaque écolier, favoriser le développement de sa capacité de réflexion et de création, aider à la maturation de son intelligence; rendre chaque écolier capable de participer à la vie de la collectivité» (1969, cours élémentaire, p. 3). On insiste davantage sur le développement de chaque écolier. Aussi on vise la création et la participation de l'enfant à la vie de la collectivité.

Les objectifs du programme-cadre du cours secondaire de 1969 sont formulés différemment des précédents. On y introduit les concepts des fonctions linguistiques

de l'élève, de la communication et on fait de la langue un instrument au service de ladite communication. Le programme poursuit donc l'objectif suivant:

> faire de la langue un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Le langage est un ensemble de fonctions acquises par l'usage, et qui demeurent perfectibles, c'est-à-dire que l'école doit considérer la langue comme un phénomène social et comme un moyen d'épanouissement de l'individu (1969, cours secondaire, p. 6).

Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre; il propose aussi un certain nombre de connaissances indispensables. Les programmes actuels (1979) posent, dès le départ, qu'ils visent le développement des habiletés langagières. Il semble donc y avoir une évolution de 1969 à 1979 quant à l'accent mis sur la communication. Cet objectif est valable tant pour le primaire que le secondaire. Le processus d'apprentissage est le même: pratique de discours, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances. L'objet de la classe de français consiste en la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. L'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite.

> Le premier but de l'enseignement du français se lit comme suit:
>
> la langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français consiste à développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Aussi l'enseignement du français doit assurer la poursuite des finalités de l'école. Il s'y inscrit de deux façons, dit-on: par le fait qu'il traite de

de l'élève, de la communication et on fait de la langue un instrument au service de ladite communication. Le programme poursuit donc l'objectif suivant:

> faire de la langue un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Le langage est un ensemble de fonctions acquises par l'usage, et qui demeurent perfectibles, c'est-à-dire que l'école doit considérer la langue comme un phénomène social et comme un moyen d'épanouissement de l'individu (1969, cours secondaire, p. 6).

Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre; il propose aussi un certain nombre de connaissances indispensables. Les programmes actuels (1979) posent, dès le départ, qu'ils visent le développement des habiletés langagières. Il semble donc y avoir une évolution de 1969 à 1979 quant à l'accent mis sur la communication. Cet objectif est valable tant pour le primaire que le secondaire. Le processus d'apprentissage est le même: pratique de discours, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances. L'objet de la classe de français consiste en la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. L'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite.

> Le premier but de l'enseignement du français se lit comme suit:
>
> la langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français consiste à développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Aussi l'enseignement du français doit assurer la poursuite des finalités de l'école. Il s'y inscrit de deux façons, dit-on: par le fait qu'il traite de

> la langue maternelle et par son contenu spécifique (1979, 5e secondaire, p. 9 et 11).

Ce programme introduit le concept d'habiletés qui correspond, à peu de chose près, au concept d'aptitudes retenu par les programmes-cadres. Il retient un processus d'apprentissage dicté par l'expérience. Le programme-cadre parlait plutôt de processus méthodologique. Le concept de discours et l'étude de son fonctionnement représentent un élément de nouveauté. Lorsque le programme vise à développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, il n'apporte rien de nouveau puisque les programmes antérieurs parlaient d'expression de la pensée et de l'assimilation de celle des autres. Ce qui équivaut essentiellement à la même chose.

3.2.2 Sommaire

Le premier but concernant l'enseignement du français langue maternelle a été exprimé en 1923 dans le programme destiné au cours primaire. Ce but visait à permettre à l'élève de penser et de s'exprimer, dans son langage propre, soit par la parole, soit par la plume. Le programme du cours primaire de 1937 ajoutait qu'on doit également rendre les enfants aptes à s'assimiler la pensée des autres. Ce programme ajoutait que, tout en visant la fin de chacune des branches du français, on devait viser plus haut. Le programme du cours primaire de 1959 souhaitera qu'on rende l'élève capable d'exprimer tout ce que ses sens rappellent à sa mémoire. Dans le programme de 1963, on affirmait que le français joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du coeur. Ce programme précisait qu'on ne devait pas

négliger l'apport canadien ni les adaptations que le milieu impose à toute langue. Les programmes-cadres du primaire de 1969 visaient à faire de la langue un instrument de plus en plus perfectionné au service de la pensée et de la communication. Les programmes actuels (1979) visent le développement des habiletés. Leur but est de développer, chez l'élève, des habiletés d'émetteur et de récepteur, tant sur le plan de la langue écrite que de la langue orale.

3.2.3 Buts et objectifs des différentes branches du français

Nous entendons ici, par branches du français, les différentes disciplines étudiées à l'intérieur du français (lecture, écriture, grammaire, littérature, analyse logique et grammaticale, explication de textes, etc.).

Les premiers buts des différentes branches du français font leur apparition en 1879 (Volume I, Appendice V, pour retrouver ces buts et objectifs, dans leur intégralité). Ce programme du cours primaire (1879) fournit des buts en ce qui concerne la lecture et la grammaire. L'étude de la lecture doit «amener les élèves à lire avec intelligence. Ils doivent aussi s'habituer à rendre compte de la valeur des mots et du sens des phrases, et même à donner un résumé de tout un paragraphe ou de tout un chapitre, sans s'attacher au mot à mot» (1879, p. 65). Ce but révèle qu'on accordait autant d'importance au sens qu'au déchiffrage dans l'apprentissage de la lecture. En ce qui concerne l'étude de la grammaire, le programme affirme «qu'il est indispensable de faire analyser les enfants, si l'on veut s'assurer qu'ils comprennent les règles de la grammaire et qu'ils soient en état d'en faire l'application» (1879, p.

66).

Les programmes des cours primaires de 1888 et de 1898 poursuivent le seul et même but qui a trait à l'enseignement de la grammaire. «Les exercices grammaticaux et les exercices préparatoires de style sont d'une grande importance; ils ont pour buts de compléter les connaissances grammaticales des élèves, d'enrichir leur vocabulaire, d'étendre le cercle de leurs idées et de les habituer à s'exprimer correctement» (1888, p. 75).

Le programme de 1904 fournit des buts pour l'enseignement de la lecture, de la grammaire et de la littérature. La lecture doit amener les élèves à lire couramment.

> La leçon de lecture proprement dite doit toujours rester l'affaire principale; c'est à elle qu'il faut consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose. L'habitude de la récitation bien faite est le meilleur moyen de former les élèves à une lecture intelligente, accentuée et expressive. C'est aussi un précieux exercice de langage et de rédaction (1904, p. 128).

La grammaire «doit tendre non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi, et peut-être plus encore, à l'art de parler» (1904, p. 135). C'est le premier programme qui fait allusion au langage oral que l'on considère comme un art à travailler. Quant à la littérature, son but, dans les classes primaires, surtout:

> c'est de chercher à développer le jugement, le goût du beau, le sens de l'admiration. On doit éviter de suggérer aux élèves, de leur imposer des jugements tout faits, on doit plutôt les inciter à parler, les amener à dire simplement les impressions et les réflexions que l'examen du

texte leur inspire (1904, p. 152).

Avant 1904, les programmes portaient à l'étude des notions d'histoire littéraire et de préceptes littéraires, mais ils ne plaçaient pas la littérature dans une branche à part. On remarquera que l'étude de la littérature vise surtout à développer le goût du beau.

On retrouve, dans le programme du cours primaire de 1923, les cours préparatoire, inférieur, moyen et supérieur. Ce programme émet des buts pour les exercices de langage, la grammaire, les exercices de pensée et de langage et la lecture. On recherche, par les exercices de langage:

> premièrement, à créer chez l'enfant, la puissance de tirer du monde extérieur qui l'entoure, de son propre intérieur ou de ses livres, des idées qui deviendront siennes et, deuxièmement, à créer chez lui la puissance d'exprimer ces idées qui seront devenues siennes, dans son propre langage, sans le secours immédiat du livre. Ces exercices fourniront donc aux enfants des occasions qui leur permettront de trouver des idées et de les exprimer (1923, p. 68).

Le but poursuivi par les exercices de grammaire «consiste à apprendre aux enfants à parler suivant les lois du langage. Par l'analyse, on doit aussi apprendre à parler ou à écrire. **L'école doit enseigner le français, non la grammaire**» (1923, p. 73) (nous soulignons). Cette dernière remarque est intéressante. On ne doit pas faire de la grammaire pour de la grammaire, mais bien dans un but plus global qui est l'apprentissage du français. Les exercices de pensée et de langage «doivent tendre à former le vocabulaire et à faciliter l'expression. Tenir au mot juste, à l'articulation

énergique, à la bonne prononciation, au ton naturel» (1923, p. 45).

Le but de la lecture, au cours inférieur, «consiste à initier l'élève à l'assemblage des lettres pour former des syllabes, des mots et des phrases. À la fin du cours, l'élève doit lire assez bien couramment son livre de lecture» (1923, p. 60). Au cours moyen, «la lecture courante poursuit le but de faire rendre, sans hésitation et d'une manière intelligente, la pensée exprimée dans le texte» (1923, p. 60). Quant aux exercices de lecture, «ceux-ci doivent permettre à l'élève de donner l'intelligence complète au point de vue du fond et de la forme» (1923, p. 62). Cet objectif ne vise donc pas le simple mécanisme de déchiffrage, mais bien la compréhension globale du texte. Le but de la grammaire est de faire acquérir à l'élève l'habitude d'appliquer la règle naturellement et sans effort. Au cours supérieur, aucun but n'est exprimé.

Les cours primaire complémentaire de 1923 et primaire supérieur de 1929 n'expriment aucun but. On retrouve exprimés, dans le programme du cours primaire de 1937, des buts qui portent sur les exercices de pensée et de langage, la lecture et la grammaire. Par les exercices de pensée et de langage, le programme vise toujours à former le vocabulaire et à faciliter l'expression des idées acquises. «Ces exercices doivent également tendre à éveiller chez les jeunes enfants l'esprit d'observation, à leur inspirer des idées sur les choses de la nature et de la vie, à ouvrir leur coeur aux bons sentiments» (1937, p. 50). L'étude de la lecture constitue le premier pas dans l'enseignement de la langue maternelle à l'école. «Elle met l'enfant en mesure de trouver par lui-même des idées dans les livres qu'il a entre les mains, par conséquent,

de s'aider davantage dans ses études» (1937, p. 61). On reconnaît ici l'importance de bien maîtriser la lecture pour pouvoir accéder à d'autres savoirs.

Les exercices de grammaire, d'analyse et de dictée «doivent aussi enrichir l'esprit et l'âme des enfants de connaissances pratiques, historiques, morales et religieuses» (1937, p. 68). Il est étonnant de constater, ici, le lien qu'on établit entre l'enrichissement de l'esprit et de l'âme des enfants par les exercices de grammaire, d'analyse et de dictée. Ce programme (1937) insiste particulièrement sur les connaissances pratiques qu'on doit faire acquérir aux élèves. Le cours primaire complémentaire de 1937 ne fournit qu'un seul but, celui de la lecture. On poursuit toujours le but «d'enrichir le vocabulaire de l'enfant et de lui donner plus de précision. On doit également lui donner le goût et l'habitude de la bonne lecture» (1937, p. 108). La dernière partie de cet énoncé laisse sous-entendre qu'il y a de la mauvaise lecture! Le cours primaire supérieur de 1939 n'exprime aucun but.

Le programme du cours primaire de 1948 est très éloquent. Il explicite davantage les différents buts qu'il poursuit par l'étude des différentes branches du français. On retrouve plusieurs buts ayant trait à la lecture (élémentaire, courante et expliquée), à l'écriture, au vocabulaire, à l'élocution, à la rédaction, à la grammaire, à la dictée et à l'analyse. La maîtrise de la lecture se réalise en trois étapes:

> Premièrement, initier l'enfant au mécanisme de la lecture (lecture élémentaire); deuxièmement, l'amener à saisir sans difficulté et à rendre d'une manière intelligente et intelligible la pensée exprimée par l'écriture (lecture courante); troisièmement, le former à bien sentir et rendre avec art, par les inflexions et les mouvements de la voix, les

pensées et les sentiments de l'écrivain (lecture expressive) (1948).

L'écriture, à l'école primaire, a pour but de rendre l'enfant capable de tracer vite et bien les lettres ou signes conventionnels de la pensée. Les exercices de vocabulaire «ont pour but immédiat d'augmenter le nombre de mots dont l'enfant se servira pour exprimer sa propre pensée, ou qui lui serviront à comprendre la pensée des autres» (1948). On remarquera que ces exercices portent toujours sur la découverte de la pensée et son expression.

L'élocution n'a d'autre but:

> que de former l'enfant à l'habitude d'exprimer par la parole, clairement et avec ordre, les pensées et les sentiments que provoquent en lui l'observation des choses qui l'entourent et les connaissances acquises par l'enseignement. En d'autres termes, ces exercices ont pour but de faire parler l'enfant, le faire parler signifie exprimer ses pensées ou ses sentiments. Pour apprendre à parler il faut d'abord apprendre à penser et apprendre à manier cet instrument (le langage) qui extériorise la pensée, la moule dans des formes extérieures qui la rendent sensible à l'auditeur (1948).

On remarquera que, déjà, on qualifie le langage d'instrument au service de la pensée. Les programmes de 1969 et 1979 placeront, eux, la langue au service de la communication. La rédaction a pour but de «rendre les enfants capables d'exprimer leurs pensées par écrit, correctement et avec ordre» (1948).

L'enseignement de la grammaire doit poursuivre le but d'apprendre à parler et à écrire correctement, de familiariser l'élève avec les formes dont il peut revêtir sa pensée, conformément aux règles constatées dans l'usage de la langue et

confirmées par lui. La grammaire ne peut être enseignée pour elle-même pas plus que le vocabulaire et l'orthographe. L'école primaire ne vise pas à faire des grammairiens, mais à enseigner la langue; la connaissance de la grammaire n'est pas un but, c'est un moyen, moyen indispensable, il est vrai, mais moyen toutefois qui doit conduire au terme final: comprendre la pensée des autres et exprimer correctement sa propre pensée. C'est dans ce sens qu'on a dit: «L'école doit enseigner le français, non la grammaire» (1923, p. 73).

Le programme de 1923 abondait déjà dans ce sens:

> La dictée a pour but immédiat d'enseigner l'orthographe, d'usage ou de règles; son but secondaire est de contribuer à développer l'esprit par l'enseignement général du français. Tout en complétant les leçons orales d'orthographe, elle doit contribuer à provoquer l'activité intellectuelle des enfants et à meubler leur esprit d'idées justes et utiles. Quelquefois la dictée servira d'exercices de contrôle, mais ce n'est pas sa destination ordinaire (1948).

On constatera ici que la dictée, ainsi conçue, a une visée plutôt formative.

Quant à l'analyse grammaticale ou logique:

> elle a pour but de contrôler l'enseignement de la langue: elle permet à l'institutrice de s'assurer si l'élève sait comprendre dans un texte l'application des notions qu'il a acquises par l'étude, et si les connaissances lui servent à comprendre la pensée exprimée dans ce texte et à mieux exprimer sa propre pensée. L'analyse n'est pas un exercice qui se suffit à lui-même (1948).

L'analyse sert donc de moyen de contrôle afin de vérifier l'assimilation et l'application des règles apprises. Elle peut être rapprochée de l'étape de

l'objectivation retenue par les programmes actuels (1979).

Le programme du cours primaire de 1959 exprime des buts quant aux exercices de langage, à la lecture, à la rédaction et à la dictée. Les exercices de langage doivent contribuer à améliorer la prononciation et à corriger les fautes auxquelles les enfants sont enclins. On remarquera que, par ces exercices, on vise maintenant davantage la correction du langage et non son expression comme le souhaitait plutôt le programme du cours primaire de 1937. Le but poursuivi par la lecture est sensiblement le même que dans le programme précédent (1948). En 1937, on souhaitait, par l'étude de la lecture, donner à l'élève le goût et l'habitude de la bonne lecture. Dans ce programme, on émet le but qui consiste «à faire aimer la lecture». À l'aide d'exercices de phraséologie:

> on doit permettre à l'élève d'exprimer les nuances de sa pensée. L'enfant doit apprendre d'une façon formelle et méthodique comment se construit la phrase française, dans ses formes les plus simples d'abord, dans ses formes plus complexes ensuite. Ces exercices habitueront l'enfant à exprimer ses pensées dans des phrases simples, originales et personnelles (1959, p. 369).

Le but immédiat de la dictée consiste à:

> faire pratiquer à l'enfant d'une façon intelligente, rationnelle et méthodique, l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles, la ponctuation et les signes orthographiques. Son but éloigné est d'enseigner à l'enfant des choses intéressantes et utiles, de lui apprendre à en parler et en écrire proprement (1959, p. 377).

Le programme du cours secondaire de 1963 fournit des buts relatifs à la

phonétique et la diction, à l'explication de textes, au vocabulaire, à la grammaire, à la littérature et à la mémorisation de textes. Le programme précise que «c'est en veillant de façon constante à la diction des élèves que le maître s'assure de l'efficacité de son enseignement. L'objectif sera atteint quand les élèves s'exprimeront avec aisance et naturel, sans exagération» (1963, p. 100). Cet objectif révèle l'importance qu'on accorde au «bon parler». L'explication de textes doit nous apprendre, selon le programme, «à penser et à s'exprimer à l'école des bons auteurs. De plus, elle entraîne au jugement personnel, développe l'imagination créatrice, affine le sens esthétique et fait découvrir des techniques littéraires» (1963, p. 103). On vise toujours l'expression de la pensée, mais à l'école des bons auteurs.

Le but du vocabulaire est de faire acquérir un vocabulaire riche et varié qui permet aux élèves de s'exprimer en termes précis et nuancés. On insiste davantage sur les nuances de la pensée. La grammaire poursuit deux fins: premièrement, la correction de la langue écrite et orale et, deuxièmement, la discipline de la pensée par l'analyse critique de l'expression, par l'examen et la discussion des notions grammaticales. Cette notion d'analyse critique se rapproche sensiblement de l'objectivation de la pratique retenue par les programmes actuels. On voit ici une évolution: on passe de l'expression de la pensée à laquelle il faut ajouter l'analyse critique qui aura pour but de discipliner la pensée. La littérature vise à la compréhension des textes et à l'acquisition d'une certaine culture. La mémorisation de textes doit développer le goût du beau langage oral ou écrit, puisqu'il existe entre la langue orale et écrite, une étroite dépendance mutuelle.

À l'école secondaire, l'enseignement de la composition propose de rendre l'élève capable d'exprimer clairement et correctement ses idées, ses sentiments avec une note d'élégance dans des textes généralement courts. Ce programme insiste davantage sur l'élégance que doivent revêtir les textes au terme de la composition.

Le programme-cadre du cours primaire de 1969 rompt avec la tradition. On n'étudie plus la langue en la décomposant en un certain nombre de branches. Ce programme formule des objectifs. On remarquera qu'avant ce programme, on utilisait davantage le terme «but». Il détermine donc des objectifs pour chacun des savoirs. On énonce un objectif en ce qui concerne le savoir-parler, le savoir-écouter, le savoir-lire et le savoir-écrire. De plus, il formule des objectifs en ce qui a trait à la grammaire, au vocabulaire, à la phonétique, à l'orthophonie et à l'orthographe. Ces termes traduisent une certaine modernité bien que la réalité soit toujours la même.

L'objectif du savoir-parler sera atteint quand chaque écolier utilisera la langue familière correcte. On constate une certaine baisse du niveau attendu si on compare avec le programme précédent. Savoir-écouter, dit-on, c'est à la fois entendre et saisir la pensée d'autrui exprimée oralement; accueillir avec sympathie l'interlocuteur et juger le contenu et la forme d'un message. Il s'agit, dans l'ensemble, d'un objectif poursuivi par la majorité des programmes.

L'objectif du savoir-lire sera atteint lorsque l'écolier aura acquis l'habitude et le goût de la lecture. Ce but était également poursuivi en 1959. On présente l'objectif du savoir-écrire comme un objectif double: premièrement, développer chez l'écolier

le plaisir de s'exprimer et de communiquer par écrit et, deuxièmement, assurer la clarté et la correction de son expression. On voit ici toute l'importance qu'on accorde au plaisir dans l'acte de communiquer par écrit qui vient, somme toute, en premier lieu dans la formulation de cet objectif.

L'objectif de la grammaire est également présenté comme double: premièrement, préciser, corriger et enrichir le langage de chaque écolier au point de vue de la structure de la phrase orale ou écrite et, deuxièmement, rendre l'écolier conscient des mécanismes et des ressources de sa langue maternelle. L'étude du vocabulaire «porte d'abord sur le vocabulaire usuel et de caractère concret, puis le vocabulaire des sensations et des sentiments, précise, corrige et enrichit le langage spontané de chaque écolier» (1969, cours élémentaire, p. 7). Cet objectif stipule qu'on doit partir du langage concret; les programmes antérieurs le spécifiaient également.

Cet objectif concernant la phonétique est relativement nouveau. Il s'agit, dit-on, non pas de faire apprendre par coeur des notions, même élémentaires, de phonétique, mais d'améliorer le langage spontané de l'écolier au point de vue des phénomènes de la chaîne parlée. On poursuit également un objectif en orthophonie. L'objectif sera atteint quand l'écolier aura une prononciation normale et correcte. Et le dernier objectif, qui a trait à l'orthographe, vise à rendre chaque écolier capable d'écrire correctement ce qu'il exprime.

Le programme-cadre du cours secondaire de 1969 vise également plusieurs

objectifs qui ont trait à la langue, aux sons et à la chaîne parlée, au bon usage orthographique et grammatical, aux significations, à la phrase, à l'expression de la pensée personnelle et à la découverte de la pensée d'autrui. À la fin de ses études secondaires, dit-on, l'élève devra avoir développé au maximum ses aptitudes personnelles et avoir acquis les mécanismes essentiels de la langue. Ce programme parle davantage en termes d'aptitudes que de connaissances.

L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication. On doit habituer l'élève à une expression orale et écrite correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation. C'est la première fois qu'on fait la mention d'instruments de consultation dans la formulation d'un objectif. On parle ici d'usage spontané des règles. On doit donc développer chez l'élève des automatismes:

> On doit l'habituer également à saisir le sens exact des mots et des expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité. Habituer l'élève à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte. Par l'observation et la création, lui donner le goût de la variété, de l'harmonie et de l'expressivité. Initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser, en lui-même et chez autrui, les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les exprimer convenablement. Et, finalement, on invite l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et à évaluer les moyens d'expression utilisés par l'auteur (1969, cours secondaire, p. 14-15-16).

Le programme du cours primaire de 1979 (programme actuel) poursuit trois

grands objectifs généraux. Des objectifs en communication orale, en lecture et en écriture. Par l'objectif en communication orale, «on vise l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur» (1979, cours primaire, p. 16). On vise, par la lecture, «à faire de l'écolier un bon lecteur et plus tard un lecteur averti» (1979, cours primaire, p. 22-23). Par l'écriture, «on vise à faire de l'écolier un scripteur moyen et à le préparer à devenir un bon scripteur» (1979, cours primaire, p. 26).

Le programme du cours secondaire de 1979 (programme actuel) poursuit également trois objectifs. Ces objectifs touchent la compréhension et la production de discours oraux et écrits et les valeurs socio-culturelles. Ce dernier objectif n'est pas visé au cours primaire. On vise, par l'objectif de la compréhension de discours oraux et écrits, «à rendre l'élève capable de lire et d'écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale» (1979, 5e secondaire, p. 16). On vise, par l'objectif de la production de discours oraux et écrits, «à rendre l'élève capable de rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale» (1979, 5e secondaire, p. 17). Par l'objectif relatif aux valeurs socio-culturelles, «on cherche à amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés» (1979, 5e secondaire, p. 18).

3.2.4 Sommaire

Les buts formulés pour l'enseignement des différentes branches du français

sont apparus, pour la première fois, dans le programme du cours primaire de 1879. Ces buts portaient sur la lecture et la grammaire. À partir de 1904, on ajoute un troisième but pour l'étude de la littérature. Dans les programmes du cours primaire de 1923 et de 1937, on retrouve toujours des buts concernant l'enseignement de la lecture et de la grammaire. De plus, on y ajoute un but concernant les exercices de pensée et de langage. Les programmes du cours primaire complémentaire de 1923 et primaire supérieur de 1929 ne formulent aucun but. Le programme de 1948 est le premier programme qui fournit des buts pour chacune des branches du français. Aussi, retrouve-t-on des buts concernant la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'élocution, la rédaction, la grammaire, la dictée et l'analyse. Le programme de 1959 n'énonce que quelques buts portant sur les exercices de langage, la lecture, la rédaction et la dictée. Le programme du cours secondaire de 1963 comprend des buts pour la phonétique et la diction, l'explication de textes, le vocabulaire, la grammaire, la littérature et la mémorisation de textes.

Le programme-cadre du cours primaire de 1969 n'exprime plus de buts; il formule des objectifs. On remarquera que ce programme ne procède plus à une étude compartimentée de la langue, c'est-à-dire à une étude de celle-ci en un certain nombre de branches. Ce programme énonce donc des objectifs pour le savoir-parler, le savoir-écrire, le savoir-lire et le savoir-écouter. De plus, il exprime un objectif en ce qui a trait à la grammaire, au vocabulaire, à la phonétique, à l'orthophonie et à l'orthographe. Le programme-cadre du secondaire de 1969 exprime des objectifs quant à la langue, aux sons de la chaîne parlée, au bon usage orthographique et

grammatical, aux significations, à la phrase, à l'expression de la pensée personnelle et à la découverte de la pensée d'autrui.

Le programme actuel du primaire (1979) poursuit trois objectifs: un objectif en communication orale, en lecture et en écriture. Quant au programme actuel du secondaire (1979), il poursuit également trois grands objectifs: la compréhension de discours oraux et écrits; la production de discours oraux et écrits et un objectif relié aux valeurs socio-culturelles.

3.3 Analyse de troisième niveau

3.3.1 Principes psycho-pédagogiques

Les premiers principes d'ordre psycho-pédagogique font leur apparition, en 1879, dans le programme du cours primaire élémentaire (Volume I, Appendice VI, pour retrouver ces principes dans leur intégralité). L'étude du français consiste toujours en l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. La littérature se retrouve sous la matière *composition*. Son étude ne débute qu'au cours modèle et se poursuit au cours académique. Les remarques méthodologiques formulées par ce programme portent sur la lecture, l'écriture, la grammaire, la dictée et la composition. Pour enseigner l'alphabet (lecture), le programme recommande de n'enseigner qu'un petit nombre de lettres à la fois. Il est utile de faire épeler tantôt dans le livre, tantôt par coeur. On présente l'écriture comme un art qui doit s'enseigner d'après des règles fixes.

Le temps imparti à la grammaire doit être partagé entre la récitation de la leçon précédente et l'explication de la leçon suivante. Les exercices reliés à la grammaire doivent porter sur des notions déjà vues. Les dictées doivent être proportionnées à l'avancement de chaque groupe et sont données en vue de l'orthographe d'usage et grammaticale. On affirme qu'il est indispensable de faire analyser les enfants si l'on veut s'assurer qu'ils comprennent les règles de la grammaire et soient en état d'en faire l'application.

Dans les écoles élémentaires, il est extrêmement utile, dit-on, d'accoutumer les élèves plus avancés à écrire des lettres sur des sujets simples et pratiques. Dans les écoles modèles, on passe à des sujets un peu plus difficiles et on ajoute de petites narrations. Dans les académies, on complète par des descriptions et des lettres.

Les programmes de 1888 et de 1898 (cours primaire) partagent les mêmes directives pédagogiques. Ces notes portent sur la lecture, la grammaire et l'écriture. Le maître trace, sous les yeux des élèves, les lettres sur le tableau noir. Il doit adopter le système combiné de lecture-écriture qui, dit-on, offre de grands avantages. On doit consacrer plus de temps à la lecture chez les commençants. Le maître doit fournir des explications sur le sens des mots de la lecture et les élèves, dès qu'ils savent lire couramment, doivent s'exercer à rendre compte de leur lecture. Plusieurs exercices sont associés à la leçon de lecture, soit des exercices de copie, de dictée, de grammaire et de composition. Le programme accorde une grande importance aux exercices grammaticaux et aux exercices préparatoires de style. L'analyse

grammaticale doit se faire oralement. On doit commencer par des exemples, multiplier ces exemples, et mettre les élèves sur la voie des définitions ou des règles. Le maître doit également multiplier les exercices d'application et d'invention. Chaque leçon d'écriture doit être accompagnée d'explications au tableau noir.

Dans le programme de 1904, le français se retrouve maintenant décomposé en sept divisions. On y enseigne la lecture, l'écriture, la grammaire, l'analyse grammaticale et logique, la dictée, le langage et la rédaction et la littérature. Ce programme signale que l'étude de la langue maternelle est indispensable partout et au même degré. Il est très explicite quant à l'enseignement de chacune de ses branches. On impose toujours le système combiné de lecture-écriture qui, dit-on, formera les élèves à la lecture sans effort. À la lecture, se rattachent la diction et la récitation de mémoire.

C'est à la lecture qu'on doit consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose. «Le meilleur moyen de former les élèves à une lecture intelligente, accentuée et expressive réside dans l'habitude de la récitation bien faite qui constitue, selon le programme, un précieux exercice de langage et de rédaction» (1904, p. 128). On exhorte les maîtres à faire apprendre beaucoup de morceaux par coeur, en prose et en vers. Les vers, dit-on, se gravent plus facilement dans la mémoire, la prose plus naturelle fournit plus de mots et de tours de phrase qui serviront plus tard.

Dans le choix des textes, le maître doit tenir compte des besoins qui diffèrent d'un élève à l'autre. «Un éducateur soucieux de sa mission n'oublie jamais d'orienter

son enseignement de la façon la plus profitable et la plus pratique pour l'ensemble de ses élèves» (1904, p. 128). Le principe qui est à retenir pour l'enseignement de l'écriture: «Diviser la difficulté, c'est la résoudre plus facilement» (1904, p. 130). Aussi, doit-on n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois.

La leçon d'écriture comporte cinq étapes: lecture par les élèves des lettres ou des mots qu'ils auront à copier; explication orale raisonnée et graduée des éléments graphiques, avec tracé au tableau noir; exposition méthodique des principes ou conseils relatifs à la tenue du corps, du bras, du cahier, du crayon ou de la plume; devoir d'application, avec surveillance et correction individuelle par le maître, et correction collective au tableau noir. L'enseignement de la grammaire se rattache à celui de la lecture. Son but est non seulement de former les élèves à l'art d'écrire mais aussi à l'art de parler. Au début, le maître part d'exemples et amène les enfants à trouver eux-mêmes la règle. Il formule ensuite cette règle, puis les élèves cherchent de petites phrases d'application. A la fin de l'exercice, la règle est répétée plusieurs fois collectivement. Le programme (1904) recommande de multiplier les exercices oraux que le maître s'efforcera de rendre intéressants. Il devra veiller à leur donner un caractère pratique et usuel. Le programme précise qu'on ne doit jamais partir de subtilités inutiles et d'exceptions inusitées. Ce programme insiste donc sur le caractère pratique qu'on doit donner à ces exercices qui ont pour but de faire parler les élèves et de leur faire observer les phénomènes de la langue.

Dès la première année, on doit mener des exercices d'analyse grammaticale

et logique qui seront échelonnés selon le développement des enfants et selon les difficultés. On doit suivre un ordre progressif et on ne peut donner à analyser une phrase entière que lorsque la grammaire a été vue elle-même dans son entier. On applique cette même philosophie en ce qui a trait à la dictée où l'on doit éviter les subtilités grammaticales dénuées de tout caractère pratique. Le programme (1904) affirme que, bien conduits et compris avec méthode, les exercices de dictée contribuent puissamment au progrès intellectuel d'une classe. «C'est en parlant qu'on se forme à parler; c'est en écrivant qu'on se forme à écrire» (1904, p. 146). Le programme recommande donc qu'on fasse faire de nombreux exercices de vocabulaire oraux et écrits, de nombreux exercices de phraséologie oraux et écrits, beaucoup d'exercices d'invention et de disposition des idées. Il demande aux enseignants de prendre des sujets de composition le plus près possible des élèves.

> Il précise que cette remarque doit être prise à la lettre. Il suggère ainsi:
>
> de mettre les élèves en présence des événements ordinaires de la vie, des phénomènes qui se passent sous leurs yeux, des accidents, joies ou douleurs, dont la vie est pleine, des services à demander ou à rendre, des témoignages de reconnaissance, de regrets ou de symphatie comme en imposent la bonté du coeur, les relations sociales ou les vertus chrétiennes (1904, p. 148).

La méthode choisie par le programme doit toujours être expérimentale, c'est-à-dire qu'on ne doit jamais dissocier les règles des modèles.

> L'enseignement restera ce qu'il doit être: vivant et pratique. Faire distinguer, mais très clairement, la prose et les vers, le langage simple et la poésie, le style courant, simple, précis, naturel, correct et élégant, qui doit être le style des élèves, et le haut style qu'ils pourront admirer mais qui n'est point à leur usage. Loin de suggérer aux élèves, de leur

> imposer des jugements tout faits, qu'on les incite à parler, qu'on les amène à dire simplement les impressions et les réflexions que l'examen du texte leur inspire (1904, p. 151).

Ces remarques touchent l'enseignement de la littérature. On remarquera que tous les exercices imposés par le programme visent à faire parler et écrire l'enfant, dans un langage simple, à sa portée. On insiste beaucoup également sur le caractère pratique que doivent avoir en commun tous ces exercices. De plus, le programme insiste sur le fait qu'on doive prendre des sujets qui sont près des élèves et sur l'importance de partir d'exemples qu'on devra multiplier jusqu'à ce que la règle soit assimilée.

L'enseignement de la langue française dans le programme du cours primaire de 1923 n'accuse plus que quatre divisions: la lecture, l'écriture, le langage et la rédaction. La plus grande partie des notes pédagogiques du programme de 1904 s'applique également au programme de 1923. Toutefois, on ajoute, dans ce programme, que tout enseignement de la langue doit rendre quelqu'un capable d'avoir des pensées à lui, et de les exprimer correctement dans son langage propre. On reconnaît toujours à l'enseignement de la langue une grande importance et on place la langue maternelle à la base de l'éducation intellectuelle. Le premier pas de l'enseignement de la langue est toujours l'enseignement de la lecture. Par l'enseignement de la langue, le programme vise deux résultats:

> créer chez l'enfant la puissance de tirer du monde extérieur qui l'entoure, de son propre intérieur ou de ses livres, des idées qui deviendront siennes; créer également chez lui la puissance d'exprimer

> ces idées, sans le secours immédiat du livre. Pour y arriver, l'enseignement livresque doit disparaître pour laisser libre champ à la culture active des puissances intellectuelles d'observation, de jugement et de réflexion; il faut susciter l'activité intérieure qui développe la personnalité et lui donne du caractère. C'est la composition écrite qui constitue le terme de tout enseignement du français (1923, p. 68).

Il n'est pas rare de retrouver dans les écrits portant sur l'enseignement «traditionnel» du français des énonces qui qualifient l'enseignement «traditionnel» d'enseignement livresque. On remarquera ici que cette forme d'enseignement est critiquée et qu'elle n'est aucunement donnée en exemple à imiter. On recommande davantage de faire appel à l'esprit d'observation, au jugement et à la réflexion.

Les cours primaire complémentaire de 1923 et primaire supérieur de 1929 n'expriment pas de principes généraux d'ordre pédagogique. On se rappellera que ces programmes sont d'une certaine brièveté. On ne mentionne que les éléments à enseigner sans fournir de directives quant à leur enseignement.

On retourne, avec le programme du cours primaire de 1937, à un plus grand nombre de divisions, soit huit dans l'étude de la langue: la lecture, la récitation, l'écriture, le langage, la rédaction, la grammaire, l'analyse et la dictée. Le programme précise que l'enseignement de ces différents éléments peut être simultané et concentrique.

Pour chacune de ces matières, on retrouve un programme bien défini et des méthodes et procédés progressifs. On maintient toujours l'importance de la langue maternelle dans l'enseignement. Cependant, on ajoute que son enseignement doit être

aussi parfait que le comporte le caractère de l'école primaire. Aucune culture, peut-on lire, «ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler les pensées des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée» (1937, p. 61). Cette affirmation est en tout point semblable à une assertion qu'on retrouve dans les programmes-cadres de 1969.

Ce programme stipule qu'on doit toujours avoir à l'esprit que, «dans l'enseignement de chacune des branches du français, on doit chercher à atteindre plus haut, on doit exercer les élèves à découvrir la pensée dans le texte qu'ils lisent; les formes du langage dans les choses qu'ils écrivent ou qu'ils analysent, les lois et les habitudes de la langue parlée ou écrite dans la grammaire qu'ils apprennent, les éléments du beau littéraire dans leurs exercices de composition» (1937, p. 61). On remarquera que l'esprit d'observation et de découverte domine l'enseignement. On doit y recourir pour amener les élèves à découvrir les mécanismes de la langue dans leur langage oral et écrit. On insiste particulièrement sur la découverte de la pensée qui se cache derrière tout texte et les éléments du beau littéraire qui se rattachent à la composition.

Le programme du cours primaire complémentaire de 1937 offre toujours huit divisions: la lecture, le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire, l'analyse, la littérature et la rédaction, l'explication de textes, les notions d'histoire littéraire et la récitation de mémoire. Ce programme fait suite à l'école primaire et s'adresse aux

élèves de huitième et neuvième années. Le programme prévoit une période de lecture par semaine. Par la lecture, on doit faire acquérir aux élèves le goût de la bonne lecture qui représente une source abondante d'instruction et de nobles jouissances. On demande aux maîtres d'attacher une grande importance au vocabulaire afin de l'enrichir et de lui donner plus de précision. La leçon de vocabulaire se rattache à la lecture et à la grammaire.

Au cours primaire complémentaire, il importe, dit-on, d'insister sur l'orthographe et la grammaire et de ne pas se contenter de les enseigner occasionnellement. Aussi on recommande, au moment de l'analyse, de revoir les éléments enseignés au cours primaire. De plus, l'on suggère de faire de nombreux exercices qui sont réservés au cours primaire supérieur. On doit initier les élèves, à l'occasion de l'étude des textes, aux notions d'analyse qui sont également réservées aux classes primaires supérieures (différentes espèces de propositions circonstancielles, nature des propositions relatives, propositions comparatives, propositions incidentes et propositions elliptiques).

À l'occasion de l'étude de la littérature et de la rédaction, on doit bien établir, d'abord dans l'esprit des élèves, les notions théoriques indispensables à leur étude. Avant de faire lire, soit des narrations, soit des descriptions, avant d'imposer aux élèves d'analyser ou de composer des pièces en ces divers genres, on doit leur exposer les notions pertinentes. En ce qui concerne l'explication de textes, les lectures, au cours complémentaire, se rapportent toutes aux genres narratif,

épistolaire et descriptif. Aussi devra-t-on étudier les préceptes relatifs à chacun de ces genres. Les élèves devront posséder quelques notions d'histoire littéraire sur les auteurs dont ils auront lu ou analysé des extraits.

Les exercices de récitation de mémoire consistent à apprendre par coeur des textes bien choisis et assez étendus. Le programme demande qu'on apprenne, chaque année, un certain nombre de pièces littéraires dans les genres étudiés et connus des élèves. Cet exercice, dit-on, développe le vocabulaire et la mémoire des mots et il enrichit la langue d'une foule d'expressions et de tours de phrases fort utiles dans la conversation soignée et la composition.

Le programme du cours primaire supérieur de 1939 ne retient que quatre divisions: la lecture, le vocabulaire, la composition et la littérature. Ce programme n'offre pas de directives pédagogiques particulières.

L'enseignement du français dans le programme du cours primaire de 1948 comporte de la lecture et des exercices de pensée, du vocabulaire et de l'orthographe usuelle, du langage et de la rédaction, de la grammaire et de l'analyse. «Aucune de ces branches ne constitue une fin en soi, toutes doivent converger vers l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue qui permet à l'enfant d'exprimer ses propres pensées dans un langage correct. (...) Il faut donner un enseignement plus pratique, plus enchaîné, plus coordonné et plus pédagogique» (1948, p. 214). Le moyen le plus simple, dit le programme, c'est de partir d'un texte à la portée de l'enfant, et sur lequel se greffent et vers lequel convergent toutes les branches de l'enseignement du

français. On remarquera ici que l'enseignement propose de partir d'un texte.

L'on peut lire, dans des écrits qui s'intéressent à l'enseignement de la langue maternelle, que les programmes antérieurs préconisaient une approche qui partait du mot vers la phrase. On remarquera ici que ce programme n'endosse pas cette démarche. L'étude du vocabulaire doit fournir aux élèves les mots qui leur permettront d'exprimer leurs pensées. On complétera son étude par des exercices d'orthographe. En ce qui concerne l'étude de la grammaire, le programme émet une remarque fort intéressante:

> L'étude de la grammaire ne s'embarrasse pas d'une multitude d'exceptions ou de difficultés inutiles, elle s'en tient aux règles essentielles, non pas apprises dans l'ordre logique des grammairiens, mais dans l'ordre psychologique des besoins de l'enfant et graduées selon son âge. L'analyse n'est pas un étiquetage savant, mais une observation constante de la fonction des mots et des propositions pour en faire découvrir facilement la nature et faciliter la compréhension des règles de grammaire et leur application (1948, p. 215).

Cette remarque traduit le souci du programme de tenir compte du développement de l'enfant et de ses capacités. On a souvent dit des anciens programmes de français qu'ils étaient élitistes. Cette remarque semble démontrer le contraire. Les exercices orthographiques et la dictée, toujours puisés dans le texte ou inspirés de lui, terminent la leçon de grammaire et d'analyse. En ce qui concerne la lecture, le programme affirme: «La lecture n'est plus cet exercice ennuyeux que maîtres et élèves se hâtent d'exécuter sans intérêt, mais un véritable moyen de culture et d'enrichissement. C'est à cette occasion que se corrigent les défauts d'articulation

et de prononciation. Quant à l'intonation, l'enfant qui a compris son texte la trouve assez naturellement» (1948). Cette remarque suggère que la leçon de lecture n'a pas toujours soulevé l'intérêt qu'elle aurait dû. La conversation s'engage sur la lecture et fournit l'occasion à tous les exercices d'élocution sur le texte et à propos du texte.

En même temps s'amorce le sujet de rédaction, qui porte sur le texte lui-même ou sur une de ses parties, ou sur un sujet qui s'en rapproche. Quelques exercices préliminaires de phraséologie entraînent l'enfant à exprimer clairement sa pensée dans une phrase grammaticale, mais personnelle. Cet énoncé fait bien ressortir que toute la démarche repose sur le choix d'un texte auquel se greffent tous les exercices.

Le programme ajoute:

> chaque leçon de français devrait souvent comprendre tous ces exercices. L'enfant travaillerait ainsi sur une langue vivante et articulée, il s'habituerait à saisir les liens qui existent entre les différentes branches de l'enseignement du français, la raison d'être de chacune d'elles, le résultat auquel aboutit l'étude enchaînée de chacune d'elles. En suivant cette marche, il apprendrait effectivement à penser d'abord, puis à parler et à écrire ensuite (1948, p. 215).

Ce programme insiste beaucoup sur la pensée qui doit précéder la prise de parole ou l'écriture. Apprendre à penser d'abord, parler et écrire ensuite.

On retrouve cinq divisions dans le programme du cours primaire de 1959: le langage, le vocabulaire, la grammaire, la phraséologie et la rédaction. Ce programme reprend sensiblement la même démarche que le programme précédent (1948). Il diffère des programmes antérieurs, du point de vue de sa structure. Le plan du

programme se présente comme suit:

> Le programme présente les diverses matières du français selon un ordre qu'on qualifie de «méthodologique». Mises en évidence, dans une première section (les matières finales), les disciplines fondamentales essentielles, celles pour l'acquisition desquelles on travaille, selon le but même de l'enseignement du français à l'école élémentaire (compréhension - expression). C'est seulement en second lieu, (la technique auxiliaire) qu'on traite des matières strictement techniques, importantes certes, mais accessoires par rapport aux premières. Ensuite à l'intérieur même de la première section, les matières finales (langage - lecture - rédaction) se présentent du connu à l'inconnu, du facile au difficile, de la langue parlée à la langue écrite, en passant par la lecture, qui transpose littéralement l'une en l'autre (1959, p. 343).

On retrouve déjà, dans ce programme, les concepts de compréhension et d'expression. Aussi, ce programme amorce un changement dans la conception qu'il adopte. Le langage, la lecture et la rédaction représentent les matières finales. Les matières techniques comme la grammaire et l'analyse sont considérées comme accessoires par rapport aux premières. Ce programme est précurseur des programmes-cadres de 1969 et des programmes actuels, dans lesquels on retrouve sensiblement le même énoncé. On y mentionne que la langue parlée marque le point de départ de l'étude de la langue.

On conçoit toujours la langue comme le médium par excellence de formation intellectuelle et morale tel qu'exprimé déjà dans le programme de 1923. La langue est encore considérée comme la matière la plus importante du cours élémentaire. Elle est l'auxiliaire du maître, non seulement en français, mais dans toutes les matières du programme. Aussi la lecture, dit le programme, constitue un exercice fondamental

dont tous les éducateurs doivent reconnaître la valeur éducative et moralisatrice.

On mentionne, dans le programme du cours secondaire de 1963, que la première place revient au français. «Il joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du coeur, le développement de la personnalité, la poursuite des études, la participation à la vie sociale et à l'acquisition de la culture» (1963, p. 97). Le programme de 1963 porte explicitement la langue parlée à l'étude. «Le professeur de français doit connaître et enseigner non seulement la langue écrite, mais aussi la langue parlée» (1963, p. 100). Le maître doit consacrer du temps à des leçons spécifiques: notions de phonétique et de diction, lecture expressive, utilisation du matériel audio-visuel. C'est la première fois, dans toute l'histoire des programmes, qu'on mentionne l'utilisation du matériel audio-visuel.

Le programme exige toujours qu'on multiplie les occasions pour l'élève de s'exprimer oralement. La classe de français doit être continuelle. Ce programme pose déjà que la langue est un instrument: «les professeurs des autres matières doivent contribuer par l'usage qu'ils font ou que les élèves, sous leur direction, font de cet instrument» (1963, p. 99). De plus, il recommande la méthode inductive et active dans l'enseignement du français:

> le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles, lus ou entendus, ou, pour l'étude du vocabulaire surtout, un centre d'intérêt. Comme la progression dans la formation exige qu'on aborde, comprenne et assimile de l'inconnu, l'élève s'y achemine en partant du connu. Le maître ne doit pas négliger de cultiver la mémoire, qui est un agent de formation (1963, p. 99).

Les programmes antérieurs stipulaient qu'on devait partir d'un texte à la portée de l'enfant; celui-ci pose, comme point de départ de l'étude, le français des modèles. Toutefois, ce programme s'adresse spécifiquement au niveau secondaire.

Le programme-cadre du primaire de 1969 fait reposer l'apprentissage de la langue maternelle sur trois éléments: l'enfant, la langue et le maître. Il pose, dès le départ, que la pédagogie de la langue maternelle doit reposer sur les données de la psychologie de l'enfant. L'enseignement doit prendre son origine dans la pensée de l'enfant et tenir compte de la spontanéité de son expression. Il appartient, dit le programme, de placer l'enfant dans les conditions où, naturellement, on parle et on écrit, et où, naturellement, on écoute et on lit. Il s'agit du premier programme à porter à l'étude le savoir-écouter et à poser une norme quant à la langue parlée et écrite.

Ainsi, le français au Québec doit s'aligner autant que possible sur le français international réputé correct. La morphologie et la syntaxe n'admettent aucun écart. La phonétique acccepte des variantes: le français parlé sur les ondes des radios d'État est, en général, un modèle à imiter. Quant au lexique, il est juste d'accepter les canadianismes de bon aloi.

L'enseignement de la langue doit amener l'enfant à manier spontanément la langue courante. Par la langue courante, il faut entendre, du point de vue de la langue orale, la langue familière correcte. La langue écrite doit viser à l'expression claire et directe. Ce programme accorde la priorité à la langue orale: «Le travail

scolaire porte sur le français parlé d'abord, sur le français écrit ensuite. La langue orale, première en date et première en valeur, sert de point de départ à l'étude de la langue écrite» (1969, cours élémentaire, p. 4). Il accorde également la primauté aux techniques d'expression: «Toutes les matières de l'enseignement du français se prêtent un mutuel appui et toutes doivent concourir à la maîtrise des techniques d'expression» (1969, cours élémentaire, p. 4).

Le programme divise le français en deux catégories: les disciplines d'expression et les disciplines d'acquisition. Les disciplines d'expression englobent l'élocution et la composition. La lecture et la récitation constituent les principales techniques d'acquisition. Viennent ensuite, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la phonétique et l'écriture. La lecture qui, jusqu'à ce jour, représentait la pierre angulaire de l'enseignement passe au statut de discipline d'acquisition. En conséquence, poursuit le programme, tout l'enseignement du français (conception de la méthodologie et motivation de l'élève) doit être orienté vers l'expression personnelle de l'enfant.

En ce qui concerne la langue orale, en particulier, le maître est le modèle que l'élève imite volontiers. Les programmes antérieurs le recommandaient également:

> Dans son enseignement de la langue maternelle, le maître doit, dès les premières années, faire porter son action pédagogique sur les éléments de base. Il lui suffit, chaque année, d'élargir progressivement le champ de la connaissance. Ainsi, à la fin de la sixième année, l'écolier maîtrisera assez bien les structures fondamentales de la langue pour que l'école seondaire n'ait pas à revenir sur ces acquistions indispensables (1969, cours élémentaire, p. 4).

Le français ne fait qu'un: une cohésion intime doit exister entre toutes les matières. Ce programme-cadre (primaire 1969) spécifie que le but poursuivi par l'enseignement de la langue consiste dans la communication: l'expression et la compréhension. Celle-ci suppose un contenu linguistique (grammaire, vocabulaire et phonétique) et un bon usage (orthographe, orthophonie). Le programme reconnaît que le contenu linguistique et le bon usage sont importants, mais qu'ils sont accessoires par rapport à l'expression et la compréhension. Le programme affirme qu'il faut insister sur le fait suivant: «l'enseignement du français, langue maternelle, doit reposer essentiellement sur la pratique de la langue, expression et compréhension. Il demande, en somme, de cultiver les moyens linguistiques de chaque enfant, son savoir-parler et son savoir-écouter, son savoir-lire et son savoir-écrire» (1969, cours élémentaire, p. 6).

Le programme-cadre du cours secondaire de 1969 propose un processus méthodologique qui présente un double cheminement: *la mise en situation* (les situations d'apprentissage et les thèmes) et *l'exploitation* (la langue et la pensée). Il précise que la pratique doit l'emporter sur l'enseignement théorique. Les programmes antérieurs ne prétendaient pas le contraire. Pareille conception de l'apprentissage, dit-il, requiert une méthode fondée sur la langue de l'élève plutôt que sur un ensemble de notions et de règles. Le cadre pédagogique décrit la *mise en situation* comme l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre pour motiver l'élève, c'est-à-dire pour l'amener à entreprendre une démarche et à la mener à bien. Le point de départ de cette démarche peut être une situation d'apprentissage ou un thème. La langue, dit-

on, emprunte des formes multiples et variées que l'usager doit connaître pour les employer à bon escient dans la communication. En classe de français, ces formes peuvent servir de point de départ à une période d'apprentissage. Le programme les nomme alors situations d'apprentissage.

Les programmes actuels (1979) des cours primaire et secondaire, parce qu'ils visent le développement des habiletés langagières, privilégient un processus d'apprentissage qui repose sur *la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique* et *l'acquisition de connaissances*. «La classe de français assurera le développement des habiletés langagières si elle place l'élève dans des situations où il aura à lire, à écouter, à écrire et à parler. Plus ces pratiques seront réelles, plus l'élève développera son habileté à communiquer oralement ou par écrit» (1979, 2e secondaire, p. 10).

Ces programmes visent donc la compréhension et la production de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. Le rôle du maître «est d'assurer chez l'écolier le développement de l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et de la langue écrite et de favoriser l'élargissement, l'enrichissement des connaissances et des techniques à l'exercice des habiletés langagières» (1979, p. 8). Le programme du cours primaire, comme le programme du secondaire, traite des composantes de la situation de communication (destinataire et l'intention du locuteur), du fonctionnement de la langue, des techniques et des outils.

À ces contenus, le programme du secondaire ajoute l'étude du fonctionnement des discours (narratif, descriptif, analytique et argumentatif) et l'étude de discours qui ne pouvaient être abordés au primaire (la nouvelle littéraire, l'article-critique, etc.) En ce qui concerne un très grand nombre d'éléments notionnels, le programme du Primaire n'exige que des connaissances implicites, donc, pas de formulation de règles. Au secondaire, l'explicitation de certains phénomènes et de leur généralisation est requise.

3.3.2 Sommaire

Dès 1879, dans le programme du cours primaire, on retrouve des principes d'ordre psycho-pédagogique. Les remarques méthodologiques portent sur la lecture, l'écriture, la grammaire, la dictée et la composition. Les programmes de 1888 et de 1898 comprennent quelques directives méthodologiques. Ces programmes insistent sur le caractère pratique que doivent revêtir les différents exercices. Le programme de 1904 fournit de nombreuses directives pédagogiques. C'est à la lecture qu'on doit consacrer le plus de temps. En écriture, on doit appliquer le principe: «Diviser la difficulté, c'est la résoudre plus facilement» (1904, p. 130). On multiplie les exercices oraux qui doivent avoir un caractère pratique et usuel et qui ont pour but de faire parler les élèves et leur faire observer les phénomènes de la langue. La méthode doit toujours être expérimentale. Ce programme insiste sur le fait qu'on doit prendre des sujets qui sont près des élèves et sur l'importance de partir d'exemples qu'on devra multiplier jusqu'à ce que la règle soit assimilée.

Le programme du cours primaire de 1923 reprend, en substance, les directives pédagogiques du programme de 1904. On reconnaît toujours une grande importance à l'enseignement de la langue qu'on situe à la base de l'éducation intellectuelle. On recommande, principalement, de faire appel à l'esprit d'observation, qu'on doit cultiver, au jugement et à la réflexion. Les cours primaire complémentaire de 1923 et primaire supérieur de 1929 n'expriment pas de principes généraux d'ordre pédagogique. Dans le programme du cours primaire de 1937, on précise que l'enseignement des différents éléments peut être simultané et concentrique. L'esprit d'observation et de découverte domine l'enseignement. On doit y recourir pour amener les élèves à découvrir les mécanismes de la langue dans leur langage oral et écrit.

Le programme du cours primaire complémentaire de 1937 est consacré principalement à l'enseignement de la littérature, de la grammaire et de la rédaction. Le programme du cours primaire supérieur de 1939 n'offre pas de directives pédagogiques particulières. Dans le programme du cours primaire de 1948, on précise qu'il faut donner un enseignement plus pratique, plus enchaîné et plus pédagogique. Le moyen le plus simple consiste à partir d'un texte à la portée de l'élève et sur lequel se greffent tous les exercices de français. Le programme du cours primaire de 1959 reprend sensiblement la même démarche que le programme de 1948. Toutefois, ce programme distingue les matières finales que sont le langage, la lecture et la rédaction de la technique auxiliaire que constitue la grammaire. L'étude de ces matières finales se présente du connu à l'inconnu, du facile au

difficile, de la langue parlée à la langue écrite.

Le programme du secondaire de 1963 recommande la méthode inductive et active dans l'enseignement du français. Le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles lus ou entendus. Le programme-cadre du primaire de 1969 pose que la pédagogie de la langue maternelle doit reposer sur les données de la psychologie de l'enfant. Ce programme accorde la priorité à la langue orale; celle-ci sert de point de départ à l'étude de la langue écrite. L'enseignement du français doit reposer essentiellement sur la pratique de la langue, expression et compréhension.

Le programme-cadre du cours secondaire de 1969 propose un processus méthodologique qui présente un double cheminement: la *mise en situation* et *l'exploitation*. Les programmes actuels de 1979 privilégient un processus d'apprentissage qui repose sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances.

3.3.3 Contenus d'enseignement

Cette dernière section met fin à ce chapitre consacré à l'analyse des résultats obtenus par l'application de notre grille d'analyse. Elle porte sur les contenus dévolus à l'enseignement du français langue maternelle, du programme-examen de 1861 aux programmes actuels de 1979. Ces contenus sont insérés dans un deuxième volume (Volume II, Appendices VII à XXII) étant donné l'ampleur des informations qu'ils contiennent. Les contenus de tous les programmes analysés s'y trouvent. Ces

appendices totalisent plus de trois cents pages.

L'analyse qui en sera faite, on le comprendra, se limitera à dégager les grandes lignes de l'enseignement du français et à détacher la structure de ces programmes; une analyse exhaustive de ces contenus pouvant faire l'objet d'une recherche en elle-même. Aussi, dans le cadre d'une recherche subséquente, de niveau doctoral, une analyse détaillée de ces contenus pourrait être menée.

Programme-examen de français de 1861

Ce programme-examen (Appendice VII) ne peut être considéré comme un programme d'enseignement. Il est constitué exclusivement de questions auxquelles les futurs maîtres devaient répondre pour obtenir un brevet d'école élémentaire. Ces questions portent sur toutes les matières. En ce qui regarde le français, on retrouve trois sections (appelées programmes): programme no 1 pour le brevet d'école élémentaire et programmes no 1 et 7 pour les brevets d'écoles modèle et académie. On retrouve 187 questions portant sur la grammaire française, dont 125 pour le brevet élémentaire et 62 pour le brevet d'école modèle. Le programme du brevet d'école académie est composé de 48 questions ayant trait à la littérature. En réponse à ces questions, correspondait l'obtention ou non du brevet qui consacrait un instituteur légalement qualifié.

Il y a peu à dire sur ce programme-examen, si ce n'est qu'en procédant à la reconstitution de ces différentes questions, on retrouvera l'essentiel des éléments

notionnels dont est composée la grammaire. Le programme destiné au brevet du cours élémentaire pose les bases de la grammaire. Celui destiné au brevet du cours modèle touche davantage les particularités et les subtilités grammaticales. Le programme de littérature est spécifique au brevet du cours académique. La littérature comme telle n'étant pas enseignée avant ce cours.

Programme du cours primaire de 1873

Ce programme s'étend sur huit années. Le cours primaire élementaire est composé de trois cours: le cours élémentaire d'une durée de quatre années (de la 1re à la 4e année), le cours modèle (5e et 6e) ainsi que le cours académique (7e et 8e) comprennent chacun deux années. Le contenu de ce programme (Appendice VIII) ne trace que les grandes lignes de l'enseignement du français.

Son étude comprend de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et de la littérature. On distingue trois types (espèces) de lecture: lecture courante, lecture expressive et lecture raisonnée. Les exercices de déclamation sont rattachés à celle-ci. En ce qui touche l'écriture, aucun élément n'est fourni par le programme. L'étude de la grammaire comporte des dictées, qu'on pratique dès la première année, des exercices d'analyse grammaticale commencés, dès la deuxième année; la syntaxe apparaît en troisième année et l'analyse logique ne se pratique que vers la fin du cours élémentaire, soit en septième et huitième années. La littérature, comme objet d'étude, n'est enseignée qu'à partir de la septième. Toutefois, dès la troisième, on enseigne les rudiments de l'art épistolaire et on passe à la composition de récits, vers

la cinquième année. En septième, on étudie les qualités du style et les figures; on procède également à la composition de narrations et de descriptions. L'étude du latin, précise le programme, y est facultative.

Programme du cours primaire de 1878

Le contenu de ce programme (Appendice IX) n'est guère plus développé que le précédent (1873). Les types de cours et leur durée sont toujours les mêmes. On y enseigne la lecture, l'écriture et la grammaire. On remarquera que l'étude proprement dite de la littérature est disparue. On retrouve son étude sous l'appellation *Divers*. On ne distingue plus les types de lecture qu'on retrouvait dans le programme précédent (courante, expressive et raisonnée). À la lecture, se rattachent les exercices d'élocution et de déclamation.

Dans l'étude de l'écriture, on mentionne l'utilisation de trois cahiers (suivant la capacité des élèves) jusqu'en quatrième année. On procède à l'étude de la grammaire dès la deuxième année et celle-ci comprend de l'analyse et des dictées. On pratique l'analyse grammaticale et logique à partir de la cinquième. Les septième et huitième constituent des années de synthèse et de révision. Tout au long du cours primaire élémentaire, la dictée est omniprésente et on l'utilise comme procédé d'intégration de la matière.

Programme du cours primaire de 1879

Le contenu de ce programme (Appendice X) n'est guère plus élaboré que le

précédent. Ce programme ne constitue qu'une révision du programme de 1873. Toutefois, il est plus précis quant au détail qu'il détermine maintenant pour chaque semestre. On y enseigne toujours la lecture, l'écriture et la grammaire et on ajoute l'étude de la composition. L'école élémentaire comprend toujours quatre années et les écoles modèle et académique, deux années respectivement. On dispose maintenant de livres (cinq) de lecture pour l'ensemble des cours. De plus, les devoirs du chrétien, la lecture latine, manuscrite et la déclamation se rattachent à l'étude de la lecture. Ce programme distingue trois sortes d'écriture: appliquée, courante et expédiée. L'étude de l'écriture correspond essentiellement à l'apprentissage de la calligraphie. La grammaire est divisée en petite grammaire et grande grammaire. L'étude de la petite grammaire débute en deuxième, et celle de la grande grammaire, en cinquième, soit à l'école modèle. L'étude de la grammaire inclut l'étude de la syntaxe, qui ne débute qu'en quatrième année. Les septième et huitième (cours académique) sont consacrées à la révision de tous les éléments. L'étude de la composition est amorcée en deuxième par le biais de la grammaire. Dès la quatrième, on s'applique à écrire des lettres et on commence l'étude de l'art épistolaire en cinquième et sixième années (cours modèle).

Programme du cours primaire de 1888

Le contenu de ce programme (Appendice XI) est sensiblement plus détaillé que dans les programmes précédents. Le cours primaire élémentaire est toujours d'une durée de huit années réparties en trois cours (élémentaire, modèle et académie).

Toutefois, le français n'accuse plus que deux divisions soit, la langue française et l'écriture. L'écriture correspond à l'apprentissage de la calligraphie. On retrouve, regroupées sous l'appellation *langue française*, la lecture, la grammaire et la littérature. Pour chacune de ces divisions, on associe différents types d'activités: la lecture (courante et expressive) donne lieu à des exercices de copie et de dictée, d'élocution et de déclamation de morceaux choisis. L'analyse de la grammaire débute dès la deuxième année et donne lieu à des exercices d'application et d'invention, à de l'analyse grammaticale et logique et à des dictées. L'analyse logique ne commence qu'en cinquième, et l'étude de la syntaxe, en quatrième, tout comme dans les programmes précédents. L'étude de la littérature débute en quatrième par l'étude de l'art épistolaire et par la rédaction de courtes lettres, récits et descriptions d'un genre très simple.

Au cours modèle, on ajoute les lettres d'affaires. L'étude de la littérature comme objet d'étude ne débute véritablement qu'en sixième, par les préceptes, et se poursuit jusqu'en huitième, où l'on étudie le style, les figures de pensée et où on procède à l'analyse littéraire. Quant à l'apprentissage de la calligraphie, il doit commencer par l'écriture sur l'ardoise et ensuite sur le papier. Ce programme fait mention de cahiers avec modèles approuvés. Dès la troisième année, on dispose de cahiers de devoirs journaliers.

Programme du cours primaire de 1898

Le contenu de ce programme (Appendice XII) est en tout point semblable au

programme précédent (1888). On offre les mêmes cours qui s'étendent toujours sur huit années. Le français comprend deux divisions: la langue française et l'écriture. La langue française est composée de la lecture, de la grammaire et de la littérature. Sont rattachées à la lecture (courante et expressive), des activités de copies et de dictées, des exercices d'élocution et de déclamation de morceaux choisis. L'étude de la grammaire commence dès la deuxième et est accompagnée d'analyse grammaticale. L'analyse logique commencera avec la cinquième année. Quant à la syntaxe, les premières notions seront vues en quatrième année. Les premiers essais de rédaction prendront place en troisième, où l'on commence par la composition de quelques phrases jusqu'à la rédaction de quelques paragraphes. Dès la quatrième, on passe à l'écriture de lettres, de récits et de descriptions, qu'on continue jusqu'à la fin du cours académique. La littérature proprement dite débute en septième et se poursuit jusqu'en huitième année. L'écriture correspond uniquement à l'apprentissage de la calligraphie.

Programme du cours primaire de 1904

Le contenu de ce programme (Appendice XIII) est certainement plus détaillé que les programmes précédents bien que les cours et leur durée soient toujours les mêmes. L'étude du français est subdivisée en sept branches: la lecture (diction et récitation de mémoire), l'écriture, la grammaire, l'analyse (grammaticale et logique), la dictée (orthographe d'usage et de règles), le langage (rédaction) et la littérature. On distingue maintenant quatre types de lecture (matérielle, élémentaire, courante et

expressive) auxquels se rattachent des exercices d'orthographe d'usage et de langage, des exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire. À partir de la sixième année (cours modèle), on ajoute l'étude méthodique des principaux éléments de la diction matérielle et de la diction interprétative. Au cours académique (septième année), on ajoute des exercices de composition française et d'analyse littéraire proprement dite. L'écriture consiste toujours en l'apprentissage de la calligraphie. De la première à la cinquième année, on étudie les éléments et les principes les plus simples de l'écriture. On doit arriver, au terme, à une écriture courante, bien nette et lisible. À partir de la sixième, on doit cultiver la régularité et l'élégance de l'écriture dans des exercices d'application.

La grammaire, dans ce programme, est étudiée dès la première année, sous la forme d'entretiens. On voit les notions les plus simples dans des exercices d'applications faciles. En deuxième, on poursuit cette initiation, mais sous la forme de conversations. Les exercices d'application sont d'abord oraux et écrits par la suite. À partir de la troisième, on peut faire utilisation du manuel et on ajoute des exercices d'invention. En quatrième, la forme orale est toujours dominante et on passe à une étude plus approfondie et méthodique de tous les éléments.

À partir de la cinquième, on amorce une révision des éléments et des règles les plus usuelles de la syntaxe et on initie les élèves à la forme déductive. En sixième, on introduit la syntaxe d'accord et les principales règles de la syntaxe de construction. On utilise toujours le procédé expérimental et la forme déductive. Les

septième et huitième sont consacrées principalement à la révision et à la récapitulation. L'analyse grammaticale et logique fait l'objet d'une étude séparée de la grammaire. Dès la première année, on initie les élèves à l'analyse grammaticale et logique, sous forme orale. À partir de la troisième, les exercices oraux doivent être gradués, plus fermes et méthodiques. Les septième et huitième sont appliquées à la révision. Sous l'appellation *Dictée et orthographe d'usage et de règles*, on passe à l'étude des signes orthographiques et de la ponctuation et on applique les éléments de la grammaire dans des dictées de mots et de phrases simples. Dès la quatrième, on ajoute des notions de lexicologie. De la cinquième année à la huitième, on effectue une étude plus méthodique de la lexicologie et des cas difficiles de l'orthographe. Les deux dernières années sont des années de récapitulation et de révision.

Sous l'appellation *Langage et rédaction*, on inclut des exercices oraux portant sur différents sujets. Après des exercices effectués sous la forme de conversations, on reproduit certains mots et certaines phrases. On cultive le vocabulaire et on apprend de petites phrases par coeur. Dès la quatrième, on pratique des exercices de phraséologie. La cinquième année est consacrée à la revue du cours élémentaire. On ajoute des exercices d'élaboration du plan. Les exercices écrits doivent être plus fermes et plus méthodiques. La rédaction consiste en des lettres, des narrations, des descriptions, des récits historiques, des fables, de la poésie et des dialogues. Les deux dernières années de ce cours visent un travail personnel plus prononcé. L'étude de la littérature ne commence qu'en cinquième année. On y voit les premières notions

des préceptes littéraires et les genres les plus simples au moyen d'analyses littéraires très simples. En sixième, on passe à des notions plus avancées. On poursuit toujours cette étude, en septième et huitième, et on ajoute des notions sommaires d'histoire littéraire.

Programme du cours primaire de 1923

Le contenu de ce programme (Appendice XIV) est réparti sur six années. Dorénavant, on retrouve les cours inférieur, moyen et supérieur, tous d'une durée de deux ans. Les septième et huitième années feront l'objet d'un programme séparé, soit celui du cours primaire complémentaire de 1923. Le programme du cours primaire accuse maintenant quatre divisions à l'intérieur desquelles sont regroupés les différents éléments qui composent la langue: la diction (récitation de mémoire, lecture expliquée), l'écriture, le langage (vocabulaire, élocution, rédaction, composition) et la grammaire (analyse, dictée).

On retrouve quatre types de lecture: élémentaire, courante, expressive et expliquée. Les lectures élémentaire et courante dominent au cours élémentaire. À partir de la troisième, on initie les élèves à la lecture expliquée qui constitue le but poursuivi par la lecture. On pratique le système combiné de lecture-écriture auquel on ajoute l'orthographe. À partir de la troisième, on ajoute les exercices de langage et de rédaction.

Dès la première, on initie les élèves aux «choses de grammaire», sans

définitions ni règles. De la première à la sixième année, on effectue des exercices de diction et de récitation de mémoire. L'écriture correspond toujours à l'apprentissage de la calligraphie. Les exercices d'écriture sont rattachés à la lecture et sont plus fréquents dans les premières années du cours primaire. Sous l'appellation *Langage*, on retrouve des exercices de vocabulaire, d'élocution, de rédaction et de composition. En première et deuxième années, on procède à des exercices oraux d'intuition à l'aide de petites conversations récréatives. En troisième, on poursuit ces exercices oraux sous forme de leçons de choses. On y ajoute des exercices d'observation, de vocabulaire et de phraséologie, d'invention et de disposition des idées. Durant les trois premières années du cours, les exercices oraux dominent. À la fin de la troisième, on introduit des exercices écrits, mais ceux-ci doivent être très faciles. Ces exercices se poursuivent en quatrième, cinquième et sixième années. Toutefois, ces exercices sont plus suivis et plus développés.

L'étude de la grammaire, durant les trois premières années du cours primaire, est dominée par la forme orale, sans définitions ni règles. À partir de la troisième, l'usage du manuel est permis. On procède à une étude un peu plus systématique. On introduit la dictée. La quatrième propose une étude plus approfondie et méthodique des éléments. On utilise davantage le manuel, mais la forme orale domine encore ainsi que l'utilisation du procédé expérimental (observation, induction, analyse et synthèse). On y ajoute des exercices de lexicologie. À partir de la cinquième, on amorce une révision des éléments. On étudie les règles de la synthèse. Bien que le procédé inductif soit dominant, on initie les élèves au procédé déductif. On doit

multiplier les exercices d'application et d'invention, d'analyse et de lexicologie. En sixième, on effectue une révision complète des éléments et de la syntaxe. On y effectue une synthèse de toute la grammaire appliquée. On doit multiplier les exercices de langage et de composition en insistant sur la rédaction.

Programme du cours complémentaire de 1923

Le contenu de ce programme (Appendice XIV) s'étend sur deux ans: la septième et la huitième années. Ce contenu est très concis. Il comprend deux divisions: la grammaire et la littérature. L'étude de la grammaire, en septième, comporte une révision des éléments du cours primaire élémentaire et de la syntaxe. On multiplie les exercices d'analyse logique et grammaticale. La dictée occupe une grande place ainsi que les exercices d'application de règles. La huitième est consacrée à une révision générale de la grammaire. On ajoute l'étude des figures de grammaire, les gallicismes, les synonymes, homonymes et paronymes. On y pratique des exercices d'application de règles, comme en septième année.

L'étude de la littérature débute véritablement dans ce cours et englobe l'histoire littéraire, le vocabulaire et le langage. La septième embrasse l'étude des modèles. On devra choisir des morceaux parmi les meilleurs prosateurs de la France et du Canada. En ce qui concerne l'histoire littéraire, on y fera voir les notions rattachées à la récitation de textes, à la lecture et à l'explication des modèles. On veillera à la correction et à l'enrichissement du vocabulaire à l'aide du cahier personnel et des cartes murales. Quant au langage, on en fera une culture

occasionnelle et persévérante. Dans l'étude des préceptes littéraires, on insistera sur les définitions et les règles générales de l'invention, de la disposition et de l'élocution et des qualités générales du style. On fournira aux élèves des notions sur les genres de composition à la portée de l'élève ainsi que des éléments portant sur la correction grammaticale et littéraire. La huitième en sera une de synthèse et de révision. À l'étude des modèles commencée en septième, on peut y ajouter l'étude des grands poètes du 19e siècle et ceux de l'âge classique et faire un choix chez nos poètes nationaux. Quant aux morceaux choisis, on ajoute le dialogue, l'allocution et le compliment. À la lecture de la poésie, on doit ajouter des remarques sur la mesure saisissable dans le chant, sur la rime et sur le fond des idées ou des sentiments.

Programme du cours primaire supérieur de 1929

Le contenu de ce programme (Appendice XV) comprend les neuvième, dixième et onzième années. Il constitue le premier programme de niveau secondaire dont la formation excède la huitième année. L'étude du français y est décomposée en quatre divisions: la lecture (récitation), le vocabulaire (orthographe, grammaire, analyse), la composition et la littérature. L'étude de la lecture se poursuit durant tout le cours supérieur. On y retrouve trois types de lecture: intelligente, expressive et expliquée. Les lectures sont tirées d'un recueil de morceaux choisis ou des passages d'une réelle valeur littéraire. Les lectures doivent être plus longues et mettre les élèves en contact avec les genres littéraires et de leur faire voir l'application des principes étudiés. La récitation de mémoire doit porter sur 200 à 300 lignes, en prose

ou en vers, et tirées des meilleurs auteurs français ou canadiens.

À la lecture et à la récitation, se rattache l'explication de textes. L'étude du vocabulaire embrasse l'orthographe, la grammaire et l'analyse. Elle comprend également les éléments de lexicologie et de stylistique, les racines latines et grecques. Les exercices d'orthographe doivent servir de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. L'étude de la grammaire consiste en l'application des règles étudiées au cours élémentaire. L'analyse logique doit être enseignée oralement, en se contentant de la terminologie la plus simple. L'étude de ces différents éléments se poursuit durant tout le cours supérieur. L'étude de la composition consiste à effectuer des exercices de rédaction et de composition d'un genre très simple: descriptions, récits, lettres, comptes rendus, dissertations, analyse littéraire et discours. Quant à l'étude de la littérature, les notions étudiées portent sur les principales qualités du style, le paragraphe, la transition et le plan. En dixième, on ajoutera la prose et la poésie. On étudie les principales règles de la versification concernant la mesure, l'élision, l'hiatus, la rime, l'enjambement et la césure.

En ce qui concerne l'étude des genres littéraires, la neuvième sera consacrée aux principales règles de la narration, de la description, de la lettre, des maximes, des proverbes, des pensées et des mots historiques. En dixième, on ajoute des notions simples sur l'histoire, le roman, la critique littéraire, le journalisme, la tragédie, la comédie, la fable et la poésie lyrique. La onzième sera principalement consacrée à l'étude des caractéristiques du discours: les parties du discours classique

et les principaux genres de discours: le barreau, la chaire, le discours parlementaire, la harangue militaire, la conférence et l'allocution de circonstance.

Pendant ces trois années, on procédera à l'étude de l'histoire littéraire. En neuvième, on donne un aperçu de la formation historique de la langue française. On y fera une étude rapide de la vie et des oeuvres de quelques grands écrivains des 16e et 17e siècles et de quelques prosateurs canadiens-français. En dixième, on étudie la vie et les oeuvres principales de sept ou huit auteurs français du 17e et 18e siècles et de quelques poètes canadiens. La onzième sera consacrée à une étude succincte d'une dizaine d'auteurs français du 19e siècle et à une revue rapide de la littérature canadienne-française et anglo-canadienne.

Programme du cours primaire de 1937

Le contenu de ce programme (Appendice XVI) s'étale sur sept années et est composé de cinq divisions: la lecture, la récitation (diction), l'écriture, le langage (rédaction, composition) et la grammaire (analyse, dictée). On retrouve toujours, dans ce programme, quatre types de lecture: élémentaire, courante, intelligente et expressive. L'étude de la lecture s'amorce en première par l'étude des sons, des articulations, des syllabes directes et des syllabes inverses. La deuxième vise à amener les élèves à faire l'assemblage des lettres et à adopter une lecture dite courante. La troisième doit amener les élèves à pratiquer une lecture sans hésitation qui montre que les élèves ont une intelligence suffisante du texte. En quatrième, cette lecture courante doit être intelligente et expressive. En cinquième, on amène les

élèves à produire un compte rendu oral de la lecture et, parfois, un résumé écrit. Les sixième et septième sont consacrées à la lecture intelligente, où l'on doit porter plus de soin à l'explication des mots et des phrases. On doit rendre les élèves aptes à reconstruire le plan d'un morceau lu, à en dégager des figures, en faire saisir les qualités du style et distinguer le genre.

En ce qui concerne la récitation et la diction, elles doivent, tout au long du primaire, se rattacher à la lecture. Chaque année donne lieu à l'apprentissage de morceaux choisis. L'étude de l'écriture se rattache à la lecture ainsi que l'orthographe, la dictée de lettres, de syllabes, de mots et de propositions. À partir de la troisième, on écrit à l'encre, minuscules et majuscules. L'élève doit posséder une écriture soignée. À partir de la quatrième, on écrit dans des cahiers à une seule ligne. L'écriture doit être courante et régulière. L'apprentissage de l'écriture se poursuit durant tout le cours primaire.

À l'étude du langage sont rattachées l'étude de la rédaction et de la composition. Les exercices de langage, et ce, durant tout le cours primaire, consistent en des exercices d'observation, de pensée, de vocabulaire et d'élocution. En première année, on pratique la récitation de mémoire de morceaux choisis. À partir de la deuxième, la rédaction s'amorce par la composition de propositions simples. À partir de la quatrième, on ajoute la composition de propositions plus complexes et la rédaction de petites lettres. En sixième et septième, on aborde le paragraphe et la composition de lettres plus élaborées.

La dernière division du contenu de ce programme touche la grammaire à laquelle sont rattachées l'analyse et la dictée. On doit procéder à une initiation discrète de l'analyse dès que les enfants savent compter. Ceux-ci doivent trouver le nombre de sons, d'articulations, de mots dans une phrase. En deuxième, commence l'initiation à la grammaire par des questions et sous forme de causeries. Pas de règles. L'analyse proprement dite commence durant cette année et on fait usage de la dictée. À partir de la quatrième, on utilise le manuel et on poursuit l'étude de la grammaire et de l'analyse. La sixième est une année de révision des années précédentes et on poursuit par une étude plus approfondie des éléments. La septième en est une de synthèse et de révision générale des éléments.

Programme du cours primaire complémentaire de 1937

Le contenu de ce programme (Appendice XVI) couvre deux ans, soit la huitième et la neuvième années. On retrouve huit divisions: la lecture, le vocabulaire, l'orthographe (grammaire), l'analyse, la littérature (rédaction), l'explication de textes, l'histoire littéraire et la récitation de mémoire. On pratique toujours en huitième et neuvième, les lectures matérielle, intelligente et expressive. Aux activités de lecture, on doit joindre des exercices de diction et de déclamation. Aussi, l'on doit faire acquérir, par les élèves, le goût et l'habitude de la bonne lecture. Quant à l'étude du vocabulaire, on doit l'enrichir et lui donner plus de précision. La leçon de vocabulaire se rattache tantôt à la leçon de lecture, tantôt à la leçon de grammaire. L'étude de l'orthographe comprend l'orthographe d'usage, qui porte sur les mots du

manuel de lecture, et l'orthographe de règles qui consiste à revoir toute la grammaire française. On recommande de donner de nombreuses dictées aux élèves.

L'étude de la littérature, en huitième, comprend l'étude des préceptes et des genres littéraires: la narration, la lettre, le compte rendu, le procès-verbal. En neuvième, on ajoute la description, l'annonce, le télégramme, l'adresse et l'allocution. L'étude de la rédaction sera consacrée, en huitième, aux genres narratif et épistolaire. On fera faire une composition par quinzaine. En neuvième, on étudie les genres descriptif et épistolaire et on fera faire également une composition par quinzaine.

Sous l'appellation *Explication de textes*, en huitième et neuvième, on retrouve l'étude des préceptes relatifs aux genres narratif, épistolaire et descriptif. Les élèves doivent posséder, tant en huitième qu'en neuvième, des notions d'histoire littéraire sur les auteurs dont ils auront lu ou analysé les extraits. Chaque année, on fera apprendre par coeur un certain nombre de pièces littéraires dans les genres étudiés et connus des élèves. On les fait réciter en insistant sur les qualités d'une bonne diction. Voilà le contenu qui est imparti à la récitation de mémoire pour la huitième et neuvième années.

Programme du cours primaire supérieur de 1939

Le contenu de ce programme (Appendice XVII) comprend trois ans: les dixième, onzième et douzième années. On a ajouté au programme du cours primaire

supérieur précédent une année, soit la douzième année. On ne retrouve plus que quatre divisions: la lecture (récitation), le vocabulaire (orthographe, grammaire, analyse), la composition et la littérature. Le contenu pour l'étude de la lecture est le même pour les trois années. Ainsi, la lecture doit être intelligente, expressive et expliquée. On fera apprendre par coeur de 200 à 500 lignes, en prose ou en vers, tirées d'auteurs français ou canadiens. On rattache à la lecture l'explication de textes. Aussi, en onzième et douzième, les lectures pourront être plus longues.

Quant à l'étude du vocabulaire rattaché à l'étude de l'orthographe, de la grammaire et de l'analyse, le programme se poursuit pour ces trois années. On y verra les éléments de la lexicologie et de la stylistique ainsi que les racines latines et grecques. Les exercices d'orthographe servent de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. La grammaire consiste en l'application de règles. L'analyse logique doit être pratiquée oralement. En dixième, la composition portera sur le genre narratif. Une composition par quinzaine. En onzième, on ajoute la théorie de la description et de la lettre. On fera également une composition par quinzaine. La douzième sera consacrée à la rédaction de procès-verbaux, de rapports, de comptes rendus, d'entrefilets, de télégrammes, d'adresses, de réclames et de courtes allocutions. On demandera également une composition par quinzaine.

L'étude de la littérature complète le contenu de ce programme. En dixième, on étudie les notions générales portant sur les qualités de la narration. Quant à l'histoire littéraire, elle portera sur la vie et les oeuvres d'écrivains des 16e et 17e

siècles. En onzième, on met l'accent sur la composition et ses différents genres. On étudie les genres de la prose tels que le portrait, la narration, le roman, l'histoire et la lettre. L'histoire littéraire couvrira la vie et les oeuvres des grands écrivains du 17e siècle. On y verra également la biographie de quelques prosateurs canadiens-français. En douzième on aborde la dissertation et les principales notions de rhétorique et de versification. On procède à une étude sommaire des genres poétiques. L'histoire littéraire porte sur l'étude succincte d'une dizaine d'auteurs français des 19e et 20e siècles. On fera une revue rapide de la littérature canadienne-française et anglophone.

Programme du cours primaire de 1948

Le contenu de ce programme (Appendice XVIII) s'étend sur sept ans. Le programme propose un contenu en lecture, en grammaire et analyse et en langage et rédaction. Pour chacune des années de ce cours, on retrouve donc les éléments notionnels qui leur sont attribués. À l'intérieur de la lecture, on retrouve cinq sections: A) initiation aux éléments techniques de la lecture; B) lecture à haute voix; C) lecture expliquée; D) lecture silencieuse et E) lecture dirigée et activités connexes. Le programme fournit également des éléments de phonétique. Puisque ceux-ci sont réservés à l'usage du maître, on ne les retrouvera pas dans le contenu de ce programme. La grammaire et l'analyse forment la deuxième grande division de ce contenu. Le programme fournit donc les éléments qui relèvent principalement de la grammaire (A) et ceux qui relèvent de l'analyse (B). Finalement, la dernière division du contenu de ce programme porte sur le langage et la rédaction. Le programme

fournit, pour chacune des années du cours, la répartition de la matière qui lui est réservée.

Programme du cours primaire de 1959

Le contenu de ce programme (Appendice XIX) couvre sept années. Ce contenu comprend deux grandes divisions: les matières finales et la technique auxiliaire. Font partie des matières finales, le langage, la lecture et la rédaction. La grammaire et l'analyse constituent la technique auxiliaire. Le langage comporte des notions de phonétique qui sont, dit-on, réservées à l'usage du maître. Celui-ci doit s'en inspirer pour préparer les exercices de prononciation qu'exige le programme de lecture, aux divers degrés du cours élémentaire. Ainsi, ces notions ne font pas partie du contenu du programme qu'on retrouve en appendice.

Dans l'appendice XIX, on retrouve la répartition de la matière pour la lecture (éléments techniques de la lecture), la rédaction et la grammaire. En ce qui concerne l'étude de la lecture, le programme fournit, pour chaque année du cours élémentaire, les éléments techniques à maîtriser. Aussi, pour chaque type (espèce) de lecture et pour chaque année du cours, il fournit les directives et le contenu à suivre. On retrouve quatre types de lecture: expliquée, expressive, silencieuse et dirigée. Dans une deuxième partie, le programme fournit les éléments de la rédaction qui marquent le point d'arrivée, c'est-à-dire, le terme de l'enseignement du français. Le programme donne donc, pour chaque année du cours élémentaire, les éléments qui amèneront l'enfant à constater l'ordre logique de la composition. La dernière partie

du contenu de ce programme touche la grammaire. On retrouve, également dans cette appendice, toutes les notions de grammaire qui doivent être vues, et ce, pour chaque année du cours élémentaire.

Programme du cours secondaire de 1963

Le contenu de ce programme (Appendice XX) couvre les quatre années du secondaire, soit de la huitième à la onzième année. Le programme procure, pour chaque année du cours, toutes les notions que doit couvrir le maître. Ainsi, pour chaque année, on retrouve les neuf divisions suivantes (A à I): A) phonétique et diction; B) lecture; C) explication de textes; D) vocabulaire et orthographe d'usage; E) grammaire et analyse; F) préceptes littéraires; G) notions d'histoire de la littérature; H) mémorisation de textes; I) exercices de composition. Étant donné l'ampleur de ce programme qui est nettement plus développé que les précédents, particulièrement au niveau du contenu, nous référons le lecteur à l'appendice correspondante où il pourra trouver tout le contenu dévolu à ce programme.

Programme-cadre de français du primaire de 1969

Le contenu de ce programme (Appendice XXI) couvre les six premières années du cours primaire. Il s'agit du premier programme spécifique de français. Les programmes précédents répondaient davantage à la notion de curriculum, puisqu'ils englobaient la formation entière d'un élève. Ce programme-cadre ne fournit que les principes et les grandes orientations générales. Le contenu reste à être déterminé par

les professeurs en fonction des objectifs fixés par le programme. Ce programme comprend trois grandes divisions: I) Expression et compréhension; II) Contenu linguistique et III) Bon usage. Dans la première division (I. Expression et compréhension), on retrouve deux sections qui portent sur: A) Langue orale et B) Langue écrite. Dans ces deux sections (Langue orale et Langue écrite), on retrouve les objectifs fixés par le programme ainsi que les moyens à prendre pour les atteindre. La deuxième division (II. Contenu linguistique), comprend trois sections: A) Grammaire; B) Vocabulaire et C) Phonétique. On donne également les objectifs retenus par le programme ainsi que les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre. La dernière division (III. Bon usage) comprend deux sections: A) Orthophonie et B) Orthographe, qui fournissent également des objectifs et les moyens pour y arriver.

Programme-cadre de français du secondaire de 1969

Le contenu de ce programme (Appendice XXI) couvre les cinq années du cours secondaire. Le contenu du programme de français comprend deux grandes divisions qui correspondent au processus méthodologique retenu par ce programme: I) La mise en situation et II) L'exploitation. À l'intérieur de la première division (I. La mise en situation), on retrouve deux sections: l'une portant sur les situations d'apprentissage (A. Les situations d'apprentissage) et l'autre portant sur les thèmes (B. Les thèmes). Dans la deuxième division (II. L'exploitation), on retrouve deux autres sections qui ont trait à la langue (A. La langue) et à la pensée (B. La pensée.

Programme de français du primaire de 1979

Le contenu de ce programme (Appendice XXII) porte sur les six années que comporte le cours primaire. Le programme détermine, pour chaque année de ce cours, le contenu spécifique qui est dévolu à la langue. Pour chaque année, on retrouve les trois mêmes divisions et le contenu qui leur est imparti: *Langue orale*, *Lecture* et *Écriture*. En *langue orale*, le programme soumet les types de discours avec lesquels les étudiants doivent être familiarisés. En *lecture*, on précise les types de textes à étudier. De plus, on fournit les éléments du code qui sont rattachés à l'étude de la lecture.

En écriture, le programme propose les situations à mettre en oeuvre. Le programme fournit également les éléments du code qui sont propres à l'écriture. Il précise donc les éléments du code orthographique (orthographe d'usage et grammaticale) et du code syntaxique. Il donne également les éléments qui relèvent de la calligraphie proprement dite.

Programme de français du secondaire de 1979

Le contenu de ce programme (Appendice XXII) porte sur les cinq années du cours secondaire. Le contenu, pour chacune des années du cours, comprend toujours les mêmes divisions. Les contenus d'apprentissage s'organisent donc autour de deux grandes habiletés langagières: l'habileté à comprendre un discours (lire et écouter) et l'habileté à produire un discours (écrire et parler). Ils présentent d'abord

l'ensemble des activités de pratiques à réaliser en classe: les pratiques de compréhension et les pratiques de production. Ensuite, ils énumèrent, sous deux rubriques, un deuxième ensemble d'activités d'apprentissage: les activités d'objectivation de la pratique et les activités d'acquisition de connaissances. Ce deuxième ensemble d'activités s'articule autour de deux pôles: la situation de communication et le fonctionnement de la langue et des discours.

CHAPITRE IV

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

- Éléments de comparaison
- Pistes de réflexion
- Conclusions

Ce dernier chapitre est consacré à l'interprétation des résultats que l'on peut dégager à la suite de l'analyse des programmes d'études effectuée dans le chapitre III. Ces résultats seront présentés en trois parties.

La première partie présente une synthèse des résultats que nous avons obtenus à partir d'éléments de comparaison (35) qui nous sont apparus, à la suite de notre analyse, comme étant des éléments distinctifs susceptibles de caractériser les programmes actuels par rapport aux anciens programmes. Pour les fins de cette analyse, nous considérerons ces derniers programmes comme étant ceux qui ont été prescrits avant 1969. Cette année de référence, nous le verrons, coïncide avec des changements majeurs qui donneront une nouvelle orientation à l'enseignement du français.

La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à la formulation de quelques

pistes de réflexion que notre analyse nous permet, à cette étape, d'exprimer. Ces pistes sont le fruit d'une réflexion qui a suivi notre analyse des résultats et que nous avons mis en lumière.

Nous terminerons ce chapitre par l'apport des conclusions auxquelles nous a menée la recherche. Nous les ferons ressortir en les confrontant à des conclusions divergentes auxquelles sont arrivés d'autres chercheurs préoccupés par la même problématique, soit celle de l'évolution de l'enseignement du français.

1. ÉLÉMENTS DE COMPARAISON

Nous avons regroupé ces éléments à l'intérieur des mêmes catégories que l'on retrouve dans notre grille d'analyse des programmes de français. Ils nous permettront d'identifier les traits caractéristiques qui singularisent les programmes actuels et qui les situent par rapport aux anciens programmes (d'avant 1969).

1.1 Caractéristiques générales du programme

Les anciens programmes d'études se présentaient comme de véritables curriculums dans le sens courant du terme. Ainsi, on retrouve, dans ces programmes, toutes les matières auxquelles correspondait l'ensemble de la formation générale des élèves. On peut y voir, ici, un souci de continuité et de vue d'ensemble d'une formation à long terme. Les programmes d'études, à partir de 1969, deviendront des programmes spécifiques à la matière. Ainsi, à partir de 1969, apparaîtront les premiers programmes de français.

Les anciens programmes exprimaient leur philosophie de l'éducation sous forme de buts. Ceux-ci allaient du général au particulier: du but poursuivi par le système d'éducation aux buts de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe, etc. À partir de 1969, les programmes proposent plutôt des objectifs. L'utilisation de ce terme vient supplanter en quelque sorte l'utilisation du précédent que l'on retrouvera dans une fréquence plus faible (but). Sans doute peut-on reconnaître ici l'influence du behaviorisme dans la formulation des programmes actuels.

Il y a quelques remarques intéressantes, à notre avis, à formuler en ce qui regarde la terminologie utilisée par les programmes. On observe que les nouveaux programmes ont davantage recours à des termes techniques pour qualifier la langue maternelle. Ainsi, en lui faisant référence, on en parle comme d'un instrument et d'un outil. On doit étudier les mécanismes essentiels du langage et ses fonctions. On doit développer des automatismes. Dans les programmes-cadres de 1969, on considère la grammaire et l'analyse comme des techniques d'acquisition et de raisonnement au service de l'expression. Ces programmes se présentent fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre. Les anciens programmes n'utilisaient pas cette terminologie dont l'influence la plus certaine provient de la pédagogie scientifique américaine (instructional engineering), laquelle vient marquer un changement d'orientation majeur en ce qui concerne la conception qu'on a de la langue.

Un point intéressant qui se dégage d'une analyse diachronique des programmes

d'études se situe au niveau des valeurs. Alors que les anciens programmes imposaient des valeurs tant dans leurs principes que dans leurs contenus, les programmes actuels suggèrent plutôt d'amener les élèves à se situer par rapport aux valeurs véhiculées par la société québécoise. Ces programmes expriment différents types de valeurs: valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales, spirituelles et religieuses (*École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, 1979). Les anciens programmes se disaient également porteurs de ces mêmes valeurs.

Toutefois, il semble que ceux-ci affectionnaient et plaçaient au plus haut point les valeurs intellectuelles et morales sur lesquelles la formation de base trouvait son appui. Les valeurs religieuses constituaient le summum de l'éducation. À cet effet, on affirme dans le programme de 1948: «Éduquer, c'est rendre parfaitement chrétien» (1948). Le programme de 1963 représente certainement le programme le plus religieux d'entre tous. Il est d'ailleurs d'une grande cohérence. Il est indéniable que les programmes de cette époque accordaient à la religion une grande considération qui ne sera certainement pas reprise par les programmes actuels.

Un élément caractéristique des anciens programmes touche leur degré de lisibilité. Ces programmes sont truffés d'indications portant sur divers sujets: le tableau noir, les exercices, le manuel, les devoirs, les récapitulations, les procédés, les modes, etc. Ces indications se retrouvent aussi bien dans les principes directeurs que dans les directives méthodologiques. Si bien qu'il est également difficile de dégager le contenu des programmes des postulats, principes, valeurs et objectifs qui

s'y trouvent confondus. Les programmes actuels sont, à ce sujet, marqués par une certaine modernité et scientificité. On y retrouve des finalités et des postulats clairement exprimés et des niveaux d'objectifs allant du général au spécifique, en passant des objectifs intermédiaires nécessaires à l'atteinte d'objectifs terminaux (exception faite des programmes-cadres de 1969). La structure de ces programmes est identique, pour chaque année d'étude, ce qui en facilite la lecture.

Alors que les anciens programmes imposaient des contenus qui se présentaient comme des maximum à atteindre, les contenus des programmes actuels se présentent comme des objectifs minimaux à atteindre qui peuvent toutefois être dépassés. Notons qu'on a souvent reproché aux anciens programmes, hier comme aujourd'hui, d'être chargés. On a procédé, à quelques reprises, à des révisions de programmes dans le but d'en alléger le contenu (programmes de 1923, 1937). Les anciens programmes visaient à donner toutes les connaissances indispensables à un individu. Ainsi, ils exigeaient que les maîtres couvrent davantage de matière. Les programmes actuels adoptent le procédé inverse. On impose, pour chaque tâche d'apprentissage, un objectif minimal qu'il n'est pas interdit de dépasser, si cela est possible. Ce changement d'exigences quant au rendement scolaire n'est certes pas sans entraîner des conséquences lourdes pour l'enseignement de la langue maternelle.

Les anciens programmes sont essentiellement basés sur des besoins définis par la société et les autorités compétentes. Les programmes actuels sont davantage basés sur les besoins des «apprenants». Alors que les besoins des élèves d'alors répondaient

plutôt à une motivation extrinsèque définie par rapport aux attentes de la société, les besoins des élèves d'aujourd'hui répondent davantage à une motivation intrinsèque. Les programmes actuels tiennent davantage compte des besoins des élèves, et ce, dans le but de répondre à leurs principaux besoins de communications personnelle et sociale. Il est évident que lorsqu'on modifie la base même du curriculum, il s'ensuit des conséquences de taille, dans la façon dont les contenus de chacune des matières seront traités.

Le dernier point de cette section, et non le moindre, touche au nombre d'heures d'enseignement consacrées à l'enseignement de la langue maternelle. Nous consacrons, aujourd'hui, moins d'heures à l'enseignement de la langue maternelle qu'autrefois. Nous n'avons pas réussi à retracer cette information dans tous les programmes analysés. Toutefois, nous pouvons constater dans plus de la moitié des programmes analysés cette baisse du nombre d'heures. Ainsi, en 1879, on attribuait de sept heures et demie à dix heures et demie à l'étude du français. Ce nombre d'heures s'est maintenu pour atteindre, en 1948, un maximum de douze heures et demie par semaine. Dans les programmes actuels au niveau primaire, sept heures par semaine, alors qu'au niveau secondaire, on attribue cinq heures par semaine à l'enseignement du français. Il ne faut pas oublier également que, vers 1966, on a retranché une année d'étude à la scolarité obligatoire.

1.2 Objectifs et objets de l'enseignement

L'objet de l'enseignement de la langue maternelle revêt, dans les anciens

programmes, un caractère nettement plus référentiel et culturel. L'on n'a qu'à analyser le contenu littéraire (surtout au niveau secondaire) pour constater à quel point il était primordial, dans les programmes d'avant 1969, de donner aux élèves des modèles à imiter, des références auxquels on cherchait à s'identifier.

Les programmes actuels ne fournissent plus de modèles à imiter. L'objet de l'enseignement de la langue revêt un caractère beaucoup plus instrumental et donc, plus fonctionnel. On n'étudie plus la langue dans ce qu'elle est; on étudie aujourd'hui la langue à des fins de communication. C'est l'expression qui devient le but clairement explicité et la langue est étudiée dans sa dynamique, dans sa mouvance qu'on reconnaît comme évolutive. Cette conception bien différente de la langue entraînera des conséquences de poids pour la pédagogie de la langue.

Naturellement, la conception qu'on se fait de la langue influencera l'importance qu'on accordera aux différents objectifs poursuivis. Il est clair que les anciens programmes accordaient une grande importance à l'acquisition de connaissances. Toutefois, on sollicitait également l'acquisition de certaines habitudes telles que des habitudes de vie, d'ordre, de rigueur intellectuelle, de religion etc. Mais je crois qu'il n'est pas erroné d'affirmer que les anciens programmes accordaient la priorité aux connaissances alors que les programmes actuels accordent la priorité à la communication. Les connaissances sont subordonnées à cet objectif clairement exprimé. De fait, les connaissances doivent être justifiées en fonction de leur nécessité dans le processus d'objectivation des pratiques de production et de

compréhension.

Ce qui précède nous amène à opposer deux conceptions principales qui ont dominé l'enseignement de la langue. La langue considérée du point de vue d'un système et la langue conçue d'un point de vue instrumental: la langue-communication. Les anciens programmes ont adopté l'étude de la langue-système laquelle est composée d'éléments concentriques qui prennent appui sur des apprentissages graduels. Les programmes actuels conçoivent la langue comme un instrument mis au service de la communication. Elle représente donc un outil qui n'a pas à être étudié d'abord pour ce qu'il est mais pour les différentes fins auxquelles il sert.

Nous avons opposé la langue-système à la langue-communication. Nous opposerons également la langue-pensée à la langue-expression. Ce lien langue-pensée a été tissé très serré par les anciens programmes de sorte qu'on n'y trouve pas de mailles qui n'y soient pas bien tassées. Ils ont toujours posé que la langue devait servir à exprimer la pensée et à découvrir celle des autres. Aussi, toutes les branches de l'enseignement du français doivent être étudiées dans ce but formellement exprimé. Dans les programmes actuels, ce lien langue-pensée se relâche considérablement au profit de l'expression dans un sens plus large qui inclut certes l'expression de la pensée mais aussi l'expression des sentiments, des émotions et de la personnalité créatrice.

Dans ce même ordre d'idées, les programmes d'alors affirmaient qu'il fallait

compréhension.

Ce qui précède nous amène à opposer deux conceptions principales qui ont dominé l'enseignement de la langue. La langue considérée du point de vue d'un système et la langue conçue d'un point de vue instrumental: la langue-communication. Les anciens programmes ont adopté l'étude de la langue-système laquelle est composée d'éléments concentriques qui prennent appui sur des apprentissages graduels. Les programmes actuels conçoivent la langue comme un instrument mis au service de la communication. Elle représente donc un outil qui n'a pas à être étudié d'abord pour ce qu'il est mais pour les différentes fins auxquelles il sert.

Nous avons opposé la langue-système à la langue-communication. Nous opposerons également la langue-pensée à la langue-expression. Ce lien langue-pensée a été tissé très serré par les anciens programmes de sorte qu'on n'y trouve pas de mailles qui n'y soient pas bien tassées. Ils ont toujours posé que la langue devait servir à exprimer la pensée et à découvrir celle des autres. Aussi, toutes les branches de l'enseignement du français doivent être étudiées dans ce but formellement exprimé. Dans les programmes actuels, ce lien langue-pensée se relâche considérablement au profit de l'expression dans un sens plus large qui inclut certes l'expression de la pensée mais aussi l'expression des sentiments, des émotions et de la personnalité créatrice.

Dans ce même ordre d'idées, les programmes d'alors affirmaient qu'il fallait

apprendre à penser d'abord, l'expression devant suivre. La langue était vue comme le véhicule privilégié de la pensée. Dans les programmes actuels, on fonctionne un peu à l'inverse. On multiplie les occasions de s'exprimer, oralement et par écrit; on mettra ensuite de l'ordre dans son discours par l'objectivation qui doit suivre chaque pratique orale ou écrite. On peut dire des anciens programmes qu'ils multipliaient les occasions de penser. Tous ces programmes introduisaient dans leur contenu des exercices de pensée et de langage qui devaient avoir une fréquence élevée. Ces exercices avaient pour but d'exercer, somme toute, chez les élèves, leurs aptitudes à penser qui seraient soumises par la suite à la critique. Ces exercices devaient être suivis d'exercices de composition ou de rédaction.

Les anciens programmes attachaient une grande importance à l'étude de la littérature, particulièrement au niveau supérieur (secondaire, à partir de 1959). L'étude de la vie et des oeuvres des grands auteurs classiques français et canadiens-français du 16^{e} siècle au 19^{e} siècle composait l'essentiel de l'étude de la littérature au cours secondaire. On y étudiait différents genres tels les lettres, les narrations et les descriptions. Les programmes actuels accordent beaucoup moins d'importance à l'étude de la littérature. De plus, on se limite à l'étude des oeuvres contemporaines. Une grande place est faite à l'étude d'oeuvres québécoises. L'accent est davantage mis sur l'étude des discours utilitaires qui, dit-on, sont le tribut d'une société moderne où les médias sont omniprésents. On étudie donc différents types de discours tels les discours expressif, descriptif, narratif, argumentatif et poétique. On verra donc les principaux discours qui émanent de ces grands types tels que les

modes d'emploi, les lettres d'opinion, l'éditorial, le reportage, les affiches, la nouvelle littéraire, le conte, le récit d'aventure, le poème, etc.

Les programmes actuels distinguent quatre types de savoirs: le savoir-parler, le savoir-écrire, le savoir-lire et le savoir-écouter qu'ils regroupent en pratiques de production (savoir-parler et savoir-écrire) et en pratiques de compréhension (savoir-lire et savoir-écouter). On retrouve sensiblement les mêmes divisions dans les anciens programmes puisqu'on pourvoit à l'étude de la langue parlée et de la langue écrite. La langue orale toutefois n'est pas soumise à une étude systématique comme c'est le cas dans les programmes d'aujourd'hui. Les anciens programmes ne font jamais référence à des pratiques réservées à l'écoute. C'est un savoir qui n'apparaît pas comme tel dans l'étude de la langue maternelle.

Les programmes d'alors pratiquaient une étude très systématique de l'écrit. C'est du moins ce qui ressort de l'analyse des contenus de ces programmes. On affirme, dans le programme de 1937, que le but de la grammaire est de former les élèves à l'art d'écrire, mais peut-être encore plus à l'art de parler. Ainsi l'étude de la langue orale n'y est pas absente; mais les exercices qui sont rattachés à l'étude de chacune des branches du français portent davantage sur la langue écrite. Dans les programmes actuels, on accorde une égale importance à la langue écrite et à la langue orale (exception faite du programme-cadre du primaire de 1969 qui accordait la priorité à la langue orale).

Les nouveaux programmes, nous l'avons dit, ont principalement mis l'accent

sur l'expression. Les anciens programmes ont accordé un grand soin à la correction. Tout écrit, aussi bien les devoirs que les exercices de rédaction et de composition, devaient être soumis à une correction très détaillée. Le souci d'une correction bien faite était primordial. Le maître ne devait pas être pris en défaut sur ce point. Il fallait corriger tout défaut et ne rien laisser passer. Toutefois, le programme de 1904 affirmait ceci en parlant de l'écriture: «un moyen très efficace d'améliorer les mauvaises écritures, c'est de n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois: diviser la difficulté, c'est la résoudre plus facilement» (1904, p. 130).

En dépit de cette affirmation, l'on peut avancer que la correction représentait l'étape finale; le poli dont on revêtait tous les exercices écrits. Au cours secondaire, il était important que les textes soient dotés d'une certaine élégance. Les programmes actuels imposent moins de contraintes à l'écriture. L'étudiant est placé, aussi souvent que possible, dans des situations signifiantes où il doit s'exprimer par l'écriture. L'étape de la correction est subordonnée à l'expression qui n'arrive qu'à l'étape de l'objectivation.

Ce qui nous introduit aux niveaux de langage. Le niveau de langue retenu par les anciens programmes correspondait au niveau soutenu qui devait être relevé d'une touche d'élégance (valable surtout pour le cours secondaire). Les programmes actuels visent la langue familière correcte. L'élément d'élégance a complètement disparu. Nous pouvons affirmer que nous avons baissé les exigences quant au niveau du langage parlé et écrit exigé.

1.3 Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage

Dans l'histoire des programmes, on retrouve deux grandes démarches qui ont caractérisé la pédagogie de la langue maternelle. Les anciens programmes procédaient davantage à une étude compartimentée de la langue, c'est-à-dire, à une étude plus analytique. C'est véritablement l'esprit d'analyse qui prédomine. On décompose la langue en un nombre variable de branches que l'on doit étudier à fond. Les deux dernières années du cours primaire sont consacrées à la synthèse générale de tous les éléments étudiés.

Les programmes actuels adoptent une démarche différente qui a été amorcée avec la création des programmes-cadres de 1969. Ces programmes suivent une démarche globale qui ne prend plus appui sur une étude compartimentée de la langue. La langue n'est plus décomposée en branches d'études. Au cours primaire on étudie la lecture, l'écriture et la communication orale. Au cours secondaire, on a regroupé les objectifs qui relèvent de la langue orale (savoir-écouter et savoir-parler) et ceux qui relèvent de la langue écrite (savoir-écrire et savoir-lire) sous une même étude.

Labonté (1980) a qualifié ainsi ces deux types de démarches. Alors que les anciens programmes adoptaient une démarche inductive-active, les programmes actuels privilégient une démarche productive-active. Nous sommes en accord avec Labonté sur la qualification de ces deux approches. La démarche inductive-active caractérise véritablement tout le cours primaire des anciens programmes. L'observation à la base, l'induction dans la marche et la synthèse au terme. Voilà la

marche à suivre qu'il fallait adopter avant 1969. Les programmes-cadres avaient amorcé une démarche productive-active en proposant un cadre méthodologique qui comprenait un double cheminement: *la mise en situation* et *l'exploitation*.

Les programmes actuels abondent dans le même sens en adoptant un processus qui part également de la pratique vers l'acquisition de connaissances. Ces programmes placent les fonctions de production et de compréhension au premier rang alors qu'elles occupent une place seconde dans les anciens programmes.

Alors que ceux-ci prescrivaient des méthodes et recouraient à différents procédés pédagogiques, les programmes actuels n'imposent aucune méthode. Toutes les méthodes sont permises à condition qu'elles respectent le processus d'apprentissage préconisé. Les anciens programmes parlaient de méthodologie et y accordaient une grande importance. Les indications méthodologiques sont nombreuses et impérieuses. Elles portent en elles tout le poids des justifications qui les habitent.

Les programmes actuels n'imposent pas de méthode pédagogique. Toutefois, ils imposent un processus d'apprentissage qui dénote une centration sur l'enfant plutôt que sur la matière. Ce processus d'apprentissage comprend des *activités de pratique* suivies *d'activités d'objectivation de la pratique* et, finalement, des *activités d'acquisition de connaissances*. Ce processus, selon ses auteurs, est le processus qui est suivi par tout individu qui développe une habileté; aussi, doit-on éviter de dire «processus d'apprentissage du programme».

Nous terminons cette section par l'expression d'un sentiment que nous a inspiré l'analyse des programmes d'études. Les différentes lectures des anciens programmes nous ont laissé l'impression d'une tendance à se complaire dans le difficile, ce qui est gratifiant. Comme si souffrir était porteur de joie. On doit voir le maximum de matière; on porte à l'étude de nombreux et grands auteurs. En fait, il y a très certainement un lien à établir avec l'importance primordiale qu'on accordait à la religion, laquelle exige des individus un dépassement constant.

La lecture des programmes actuels nous a procuré une impression inverse. C'est-à-dire, une certaine tendance à la simplification. On part du postulat que tout est ou doit être accessible à tout le monde. On a évacué la littérature classique au profit de la littérature plus contemporaine et québécoise. On a introduit l'étude du discours utilitaire. Plus de méthodes, mais un processus d'apprentissage, donc, centration sur l'élève lequel est conçu comme un chercheur et un créateur dès le départ. Subordination des connaissances au profit de la pratique nombreuse et variée. La langue y est étudiée pour son caractère fonctionnel et instrumental et non plus pour elle-même.

1.4 Importance des agents

Il est étonnant de constater, à quel point, les anciens programmes sont pratiquement l'oeuvre d'une seule personne. Bien sûr, on procédait à la formation d'un comité composé de quelques personnes qui avaient la tâche de procéder à la création ou à la révision d'un programme. Mais, dans la plupart des cas, une seule

personne était chargée de la rédaction du programme. Comme rédacteurs de programmes, on retrouve uniquement des évêques et des prêtres. Ainsi, retrouve-t-on des Mgr Gouin, Mgr Ross, Mgr Dauth, Mgr Desrosiers et Mgr Magnan. Les programmes actuels ne sont plus l'oeuvre d'une seule personne, mais bien le fruit d'une collaboration de différents intervenants issus de différents milieux: enseignants, conseillers pédagogiques, linguistes et psychologues.

Les objectifs et les contenus sont, à toutes les époques (exception faite des programmes-cadres de 1969), déterminés par les programmes. Seules les activités d'apprentissage sont déterminées par les programmes et également par les professeurs dans les programmes actuels. C'est dire que même après plus de 150 ans d'histoire, les professeurs ont encore bien peu de marge de manoeuvre dans le choix des activités et des contenus dévolus à l'enseignement du français langue maternelle.

1.5 Activités d'apprentissage

Un point intéressant réside dans la terminologie utilisée par les programmes. Les anciens programmes ne parlaient pas en termes d'activités, mais bien d'exercices; ceux-ci devant être nombreux et très variés. Gagné (1990) utilise le terme «exercisation» en faisant référence aux anciens programmes. Les programmes actuels n'utilisent plus le terme exercices, mais bien celui d'activités. Alors que les anciens programmes faisaient faire à partir d'un texte de nombreux exercices pour en dégager et le fond et la forme, les programmes actuels placent l'étudiant dans une situation où il est appelé à réagir oralement ou par écrit. On utilise davantage le contexte

comme élément susceptible de créer des apprentissages plutôt que le texte auquel devaient se rattacher tous les exercices possibles.

Tous les exercices mis en branle par les anciens programmes sont reliés à la découverte de la pensée ou à son expression. Ces programmes sont, à cet effet, d'une très grande cohérence. Dans le programme de 1948, on affirme: «Pour apprendre à parler il faut d'abord apprendre à penser et apprendre à manier cet instrument (le langage) qui extériorise la pensée, la moule dans des formes extérieures qui la rendent sensible à l'auditeur» (1948). Ce programme présuppose donc que mieux on maniera la langue, meilleure sera la communication. Le langage n'existant pour ainsi dire que pour exprimer la pensée. Les programmes actuels proposent plutôt de placer l'élève dans une situation de communication même s'il ne se sent pas compétent pour le faire.

On pose plutôt le postulat que c'est dans la pratique de la langue qu'on deviendra un bon scripteur ou un bon lecteur. C'est donc à l'étape de l'objectivation de sa pratique que l'élève apprendra à manier la langue. Les programmes actuels ne sollicitent pas autant le recours au langage pour exprimer la pensée. Les activités doivent être au service de la communication; communication qui touche les différentes facettes d'un même individu.

Alors que les anciens programmes insistaient sur l'étude de l'élocution et de la mémorisation de textes, les programmes actuels ne retiennent plus à l'étude ce type d'exercices. Dans les anciens programmes et ce, dès la première année, on fait

apprendre par coeur des morceaux choisis, en prose ou en vers. On insiste lors de ces exercices, sur l'élocution qui doit être parfaite, ou à parfaire. Ces exercices, dit-on, avaient pour but de graver dans la mémoire de beaux et grands textes dont le contenu était à choisir judicieusement. On n'imprime dans la mémoire que des textes dont la morale est impeccable et qui en valent la peine. Les programmes actuels ne font plus appel à la mémorisation de textes et à l'élocution. Bien qu'on s'en tienne à l'acquisition d'un français standard, on respecte davantage les variantes régionales que le milieu impose à toute langue.

Les anciens programmes imposaient dans l'enseignement de la littérature (surtout au niveau secondaire) des modèles à imiter. Ces modèles étaient représentés par des grands auteurs classiques du 16^{e} au 19^{e} siècle et principalement français. L'imposition de ces modèles avait pour but d'offrir aux élèves des références quant à ce qui constituait de la bonne littérature. Ces programmes précisaient que ces modèles étaient inaccessibles au simple élève, mais qu'on devait s'en inspirer lors de la rédaction et de la composition. Ainsi, dans le programme de 1904, on affirme en ce qui concerne l'enseignement de la littérature:

> Faire distinguer, mais très clairement, ce qui comporte beaucoup plus d'attention et de réflexion qu'on ne le pense généralement, faire distinguer la prose et les vers, le langage simple et la poésie, le style courant, simple, précis, naturel, correct, élégant, qui doit être le style des élèves, et le haut style qu'ils pourront admirer mais qui n'est point à leur usage (1904, p. 151).

Les programmes actuels n'imposent plus de modèles à imiter. La littérature

n'y occupe plus qu'une place bien secondaire par rapport aux anciens programmes. La place privilégiée qu'on accordait à la grammaire et à l'analyse grammaticale et logique représente très certainement un trait caractéristique des anciens programmes. Dès la première année, on étudait la grammaire et on initiait les élèves discrètement, précisent les programmes, à l'analyse logique et grammaticale. Si bien que vers la fin du cours primaire, tous les éléments de la grammaire avaient été étudiés. Les cinquième et sixième années sont consacrées à la révision de tous les éléments et à la récapitulation. L'apprentissage de la grammaire devait se faire par le recours à des procédés intuitifs et on devait tendre, vers la fin du cours primaire, à l'explicitation de certains phénomènes. Mais, au cours primaire, l'implicite avait préséance sur l'explicite.

C'est seulement au cours secondaire que les programmes feront passer les procédés inductifs au deuxième rang, laissant le premier rang à la forme déductive. Dans les programmes actuels, l'étude de la grammaire n'apparaît que vers la troisième année. Ces programmes réclament également le recours à l'implicite; pas de formulations de règles ni de définitions. On poursuivra, au cours secondaire, l'étude des éléments du code grammatical à travers les pratiques de compréhension et de production de discours.

1.6 Évaluation

Cette dernière section est consacrée à l'évaluation. Les anciens programmes sont peu loquaces au sujet de l'évaluation. On y fait très peu référence, sauf en ce

qui concerne l'examen de fin d'études primaires qui est sanctionnée par l'émission d'un certificat qui donne accès à des études supérieures. L'évaluation n'occupe pas une place prioritaire. L'enseignement y occupant toute la place. Toutefois, dans les programmes actuels, l'évaluation joue un grand rôle dans la poursuite des études; ces programmes ont subi l'influence de l'*instructional engineering* où l'évaluation a pris une place importante (cf *mastery learning*). Cette évaluation porte sur les habiletés langagières et les valeurs socioculturelles. On pourra donc évaluer les élèves par le biais des pratiques de discours et des activités d'objectivation. On n'évalue pas des connaissances, on évalue les aptitudes de l'élève à parler, à écrire, à lire et à écouter. Les détails de l'évaluation ne relèvent pas des programmes d'études. L'on doit se référer aux guides pédagogiques afin de connaître les modalités de l'évaluation.

Les anciens programmes ne distinguent pas différents types d'évaluation. On a le plus souvent recours à l'évaluation sommative puisque les élèves sont soumis à un examen de fin d'études. On effectue également de l'évaluation formative lorsque, par exemple, on recommande de se servir de la dictée à des fins de formation. Dans les programmes actuels, l'évaluation formative fait partie du processus d'apprentissage. C'est à l'étape de l'objectivation de sa pratique que les élèves et l'enseignant sont appelés à évaluer dans quelle mesure ils ont atteint ou non les objectifs visés.

Les anciens programmes évaluaient les connaissances acquises en lecture, en écriture, en grammaire, en orthographe et en rédaction. Les programmes actuels

n'évaluent pas des connaissances comme telles mais bien l'utilisation de celles-ci par l'élève en situation de pratique. L'essentiel, selon le programme du cours secondaire de 1979 est l'affaire:

> d'évaluer dans quelle mesure l'élève est capable d'appliquer, par automatisme ou par raisonnement, les connaissances enseignées. Évaluer, dans quelle mesure, une connaissance enseignée est devenue opérationnelle, c'est vérifier dans quelle mesure cette connaissance a modifié la pratique de l'élève, ou c'est vérifier quelle utilisation il en fait dans une activité d'objectivation de la pratique (1979, 4e secondaire, p. 121).

La participation des enfants à l'évaluation est pratique courante dans les programmes actuels. Ils doivent s'auto-évaluer en fonction de critères définis par les programmes pour chaque objectif visé, lesquels critères sont soumis aux élèves dans des grilles prévues à cette fin. Les anciens programmes ne sollicitaient aucunement la participation de l'élève à des fins d'évaluation. L'évaluation étant l'affaire des enseignants seulement.

Nous aimerions terminer cette première partie par l'identification des éléments qui caractérisent, selon nous, le cours primaire des anciens programmes. La démarche inductive active a dominé l'enseignement qui s'est donné sous le règne des anciens programmes: l'observation à la base, l'induction dans la marche et la synthèse au terme. On avait recours essentiellement à l'utilisation de procédés inductifs et intuitifs et on s'en tenait à l'application de la méthode expérimentale. Pas de règles, ni de définitions: l'exemple devant toujours précéder la règle. Il fallait prendre des sujets aussi près que possible des élèves, aller du concret vers l'abstrait,

du connu à l'inconnu, du particulier au général, du simple au composé, du facile au difficile. La leçon orale y était presque tout; la place occupée par le manuel était bien secondaire. C'est la voix du maître qui mène à la réussite. Les devoirs et les leçons devaient être proportionnés aux différents cours et à l'âge des enfants. On devait accorder un grand soin à la correction de tout défaut que ce soit dans le langage ou dans la rédaction.

Quant au cours supérieur (de la 8e à la 12e année), il est dominé par la démarche déductive qui doit prendre le pas sur la démarche inductive. Synthèse au terme, disaient ces programmes. Ces années sont donc consacrées à la consolidation des acquis et à l'étude plus approfondie de la rédaction et de la littérature. Celles-ci y occupent presque toute la place. Au cours secondaire, on ne se contente plus de l'implicite; l'explicite est de rigueur. L'usage du manuel y est plus répandu. Au cours primaire, on devait prendre des sujets familiers aux élèves; au cours secondaire, on passe à l'école des bons auteurs.

Les éléments qui caractérisaient le cours primaire des anciens programmes sont applicables, selon nous, aux programmes actuels. Toutefois, nous reconnaissons à ces nouveaux programmes des éléments de nouveauté qui leur sont propres et qui caractérisent aussi bien le cours primaire que le cours secondaire. Ils ont la particularité d'offrir une typologie des niveaux d'objectifs et des contenus d'apprentissage qu'ils précisent et attribuent pour chacun des niveaux. Ces programmes visent le développement d'habiletés langagières et ainsi imposent un

processus d'apprentissage dicté par l'expérience. Ces programmes proposent également une étude systématique de l'oral et du fonctionnement du discours. Ils accordent la priorité à l'expression et à la communication pour ainsi subordonner les connaissances à ces fins. Ils attachent une égale importance à l'oral et à l'écrit. Ils introduisent l'étude de quatre types de savoirs: savoir-écrire, savoir-parler, savoir-lire et savoir-écouter pour lesquels on attribuera des pratiques de production et de compéhension.

2. PISTES DE RÉFLEXION

Nous nous permettons, ici, de suggérer quelques pistes de recherche à partir de nos propres réflexions. Lors de la conception de ce mémoire, nous étions préoccupée par la problématique de l'écriture. Nous cherchions à savoir s'il existait un lien entre les programmes de français langue maternelle et les difficultés éprouvées par les étudiants en écriture. Après avoir identifié les éléments caractéristiques des programmes, anciens et nouveaux, nous croyons qu'il est possible d'établir, au moins à titre d'hypothèse de recherche, certains liens entre les différentes conceptions de la langue qui ont eu cours et les effets qu'ont engendrés ces conceptions sur l'apprentissage de la langue.

Langue-pensée versus langue-communication

Nous l'avons dit, tous les exercices des anciens programmes étaient reliés, soit à l'expression de la pensée, soit à la découverte de celle-ci puisée dans des

événements ordinaires de la vie ou dans des recueils de textes choisis. Tous ces exercices trouvaient leurs sens et convergeaient donc vers le même but. Mais les programmes disaient: «Il faut apprendre à penser d'abord». Ainsi, ils ont créé les exercices de pensée et de langage qui représentaient, somme toute, des exercices dont le but était d'inspirer aux élèves des idées sur les choses de la vie et de les exprimer clairement par le langage. Les exercices d'invention et de disposition des idées ressemblaient sensiblement à des exercices de remue-méninges qui avaient pour but de trouver des idées et de les classer par la suite en ordre pour l'étape de la rédaction et la composition. Ce lien langue-pensée a été tissé très serré par ces programmes.

Ce lien a commencé à se desserrer avec l'arrivée des programmes-cadres de 1969. Le lien est toujours là mais, à notre avis, sous une forme amoindrie. Ces programmes ont tressé un tout autre lien, celui de la langue-communication. Ce sont les programmes de 1979 qui ont donné tout son sens à ce lien. Ils l'ont tricoté bien serré et monté les mailles une à une en fournissant des contenus d'apprentissage fidèles au morceau d'ensemble. Dans nos programmes actuels, c'est le règne de l'expression et de la communication. Tous les objectifs doivent être au service de celles-ci. On produit d'abord des discours qu'on objectivera par la suite. Nous sommes passés d'une démarche inductive-active à une démarche productive-active (Labonté, 1980).

Peut-être qu'en dénouant ce lien langue-pensée, nous avons perdu quelques mailles, si bien que le morceau en a perdu de sa consistance? Nous sommes pour la

communication. Cependant la communication sans la pensée, où nous mène-t-elle? On se plaint de la piètre qualité du français écrit des élèves depuis déjà quelques années. Aujourd'hui, on se plaint également de la difficulté qu'éprouvent ces mêmes élèves, en particulier les cégépiens, dans l'expression de leurs pensées et de l'incohérence des textes qu'ils nous soumettent. Où est le problème? Il est assez étonnant de lire dans le programme-cadre du primaire paru en 1969 que «la langue permet aux individus de communiquer: mieux ils maîtrisent la langue, meilleure est la communication» (1969, cours élémentaire, p. 3). Nous ne saurions dire mieux.

Le curriculum: une réponse aux besoins de l'individu ou de la collectivité?

Les anciens programmes (avant 1969) sont basés sur les besoins de la collectivité et des autorités compétentes. Ils nous semblent moins préoccupés par la nécessité de répondre aux besoins personnels et individuels de l'enfant. Certes, dans l'enseignement, on recommande de tenir compte du développement de l'enfant, de ses caractéristiques et de son âge. Les programmes actuels proposent un objectif général relatif à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits que révèle l'extrait suivant: «Lire, écouter, rédiger et formuler oralement différents discours propres à répondre à ses (l'élève) principaux besoins de communication personnelle et sociale» (1979, 5e secondaire, p. 16-17-18).

Nos programmes actuels cherchent donc à amener les élèves à répondre à leurs propres besoins de communication personnelle et sociale. Ainsi, dans les contenus d'apprentissage relatifs au fonctionnement de la langue et des discours, le programme

du primaire recommande de faire observer la variation des verbes aux temps utilisés par *l'élève*.

On est en mesure d'affirmer que l'insistance sur les discours utilitaires dans l'étude du français caractérise les programmes actuels. Ainsi, apprend-on à l'élève comment lire un mode d'emploi, remplir un contrat, une formule, lire des affiches, remplir une demande d'emploi, etc. Par l'ajout de ces discours utilitaires, on vise à mieux préparer les élèves à faire face aux besoins exigés par la société.

Comment se fait-il, que selon différentes sources et différents milieux, on considère que les jeunes ne sont pas préparés à entrer sur le marché du travail, qu'ils ne possèdent pas un français écrit acceptable? Se pourrait-il qu'en répondant de plus en plus à leurs propres besoins, en tenant compte de plus en plus de leurs intérêts et de leur motivation intrinsèque, on les ait amenés à ne plus être capables de répondre à des besoins extrinsèques, qui sont commandés par des intérêts autres? Les anciens programmes accordaient beaucoup moins d'importance à l'apprenant lui-même, portant principalement son attention à l'enseignement de la matière elle-même. Leur préparation était-elle plus adéquate?

Acquisition de connaissances versus développement d'habiletés

Il est indéniable que les anciens programmes visaient principalement l'acquisition de connaissances. Les programmes actuels visent le développement d'habiletés langagières. Les connaissances sont intégrées au processus

d'apprentissage. On place l'élève dans une situation de communication pour laquelle on lui propose une pratique (lire, écouter, écrire ou parler). Lors de la réalisation de cette pratique, il se peut que l'élève ressente le besoin d'acquérir certaines connaissances afin de parfaire sa pratique. C'est à cette étape ainsi qu'à l'étape d'objectivation de la pratique qu'interviennent les connaissances. Celles-ci doivent toujours être justifiées par la pratique et non étudiées pour elle-même.

Cette approche contribue, certes, à valoriser la motivation intrinsèque. Elle est excellente lorsqu'on est en face d'élèves motivés. Cette dynamique leur pose des défis continuels qui les stimulent. Mais qu'arrive-t-il avec des étudiants peu motivés qui sont de plus en plus nombreux? Le processus leur permet, selon notre expérience personnelle, de se dérober lorsqu'ils rencontrent des obstacles et de s'en tenir au minimum. Il n'est pas suffisant de fournir aux élèves des dictionnaires et des grammaires pour qu'ils s'en servent. Les anciens programmes ne mettaient pas à la portée des élèves des manuels et des dictionnaires pour chacun d'entre eux.

Pourtant, le besoin se faisait sentir puisque l'enseignement de la langue correspondait beaucoup plus à l'apprentissage de la grammaire. Aujourd'hui, on ne fait plus cet apprentissage formel de la grammaire, et pourtant, chaque étudiant dispose de plusieurs ouvrages de référence. Entre l'insistance, peut-être à outrance, mise par les anciens programmes sur l'acquisition de connaissances et la subordination de celles-ci au profit de la communication, n'y aurait-il pas place à une démarche mitoyenne? Cette insistance a peut-être été excessive, si bien

qu'aujourd'hui, on a fait revenir le pendule dans la direction contraire.

La littérature ou le discours utilitaire

Les anciens programmes, et nous préciserons que nous faisons référence principalement aux programmes des cours complémentaire et supérieur (secondaire), accordaient une grande place à l'étude de la littérature, l'explication de textes, l'étude des genres littéraires, de la vie et des oeuvres des grands auteurs et à la mémorisation de textes choisis. Le but poursuivi par l'étude la littérature, dans les classes primaires surtout, consistait à développer le jugement, le goût du beau, le sens de l'admiration. Au cours secondaire, le but de la littérature visait la compréhension de textes et l'acquisition d'une certaine culture. Étudier la littérature signifiait aller à l'école des bons auteurs, écrivains français et canadiens-français classiques du 16e au 19e siècle. C'est donc par le biais de la littérature qu'on voulait transmettre de la culture aux élèves ainsi que des modèles à imiter. On leur offrait, par la même occasion, des références culturelles qui ont prévalu au cours des siècles.

Les programmes actuels n'offrent plus de modèles littéraires à imiter et de références culturelles; l'étude de la littérature propose des oeuvres contemporaines. En fait, on ne fait plus étudier d'oeuvres classiques, mais on demande à l'élève d'écrire des textes s'apparentant à la nouvelle littéraire, au conte merveilleux, au récit d'aventures, etc. C'est comme si l'élève devenait auteur de ses propres modèles. Se pourrait-il qu'en retranchant l'étude des classiques dans l'étude de la littérature, en ne leur offrant plus de modèles à imiter, qu'on prive ces jeunes, par la même

occasion, d'une certaine forme de culture? On adresse souvent des reproches aux jeunes d'aujourd'hui à l'effet qu'ils ne réussissent plus à reproduire de «bons textes» et sur le manque de culture facilement identifiable dans les textes qu'ils nous soumettent. Sont-ils responsables de décisions qu'on a prises à leur place? Peut-être sommes-nous tombés dans un piège à vouloir rompre à tout prix avec la tradition, ce terme dont l'emploi est pratiquement devenu péjoratif. Les anciens programmes ne rejetaient pas le caractère pratique et utilitaire des textes, mais ils allaient, nous semble-t-il, au-delà.

Nombre d'heures d'enseignement

Le nombre d'heures d'enseignement représente-t-il un facteur dans l'acquisition de la langue maternelle? De toutes les périodes, ce sont les programmes actuels qui consacrent le moins de temps à l'enseignement de la langue. Au cours primaire, on accorde sept heures par semaine; au cours secondaire, cinq heures par semaine, soit cinq périodes de soixante minutes. Deux exceptions, peut-être: les deux programmes du cours primaire supérieur de 1929 et de 1939 accordaient également cinq heures par semaine à l'enseignement du français. Toutefois, le cours de 1929 comprenait les neuvième, dixième et onzième années et le cours de 1939, les dixième, onzième et douzième années. Donc, c'est seulement à partir de la neuvième qu'on diminue le nombre d'heures d'enseignement à cinq heures.

Dans le programme du cours primaire élémentaire de 1879, on accordait entre sept heures et demie et dix heures et demie par semaine. Un plus grand nombre

d'heures étant consacré aux premières années du cours. Règle générale, on accordait moins de temps à l'étude la langue au cours secondaire. Les programmes du cours primaire de 1948 et de 1959 accordaient jusqu'à douze heures et demie par semaine en troisième année.

Cette diminution du nombre d'heures d'enseignement risquait-elle d'affecter la maîtrise du français? Nous croyons que oui. De plus, nous avons supprimé une année d'étude au cours primaire qui était, auparavant, composé de sept années. Ce qui équivaut environ à trois ou quatre cents heures qui ont été retranchées à l'enseignement de la langue maternelle.

La matière: un maximum ou un minimum à atteindre

Nous l'avons déjà dit: les anciens programmes se présentaient comme des maximum à atteindre alors que les programmes actuels, en particulier celui du primaire, parlent d'objectif minimal à atteindre. N'y a-t-il pas un danger pour l'enseignant de n'enseigner que le minimum et pour l'élève un danger de se satisfaire d'un minimum. Les enseignants se plaignent eux-mêmes de la facilité avec laquelle les élèves passent certaines épreuves du ministère tellement les difficultés y sont évacuées. Quand la base même de l'enseignement nivelle par le bas, n'y a-t-il pas danger de ne plus réussir à s'élever? Le processus d'apprentissage permet à l'élève d'éviter les difficultés. Nous avons vu des étudiants remplir des grilles d'objectivation avec la conscience d'une libellule. Lorsqu'on permet aux élèves de fuir les obstacles, très peu d'entre eux s'opposent. Peut-on les blâmer? On les a rendus experts dans

l'art de déjouer le système d'éducation.

3. *Conclusions*

Nous aimerions conclure ce chapitre par la comparaison de certains de nos résultats à d'autres résultats obtenus par des chercheurs engagés dans une réflexion connexe à la nôtre. Simard (1990), et Tarrab (1990) ont tous deux écrit sur l'évolution de l'enseignement du français écrit. Nous nous attarderons à commenter les conclusions de Simard (1990) puisque celui-ci a effectué une étude rétrospective dans laquelle il a opposé les différentes pratiques de la pédagogie traditionnelle de l'enseignement de l'écrit aux pratiques de la pédagogie actuelle telles qu'on les applique des les nouveaux programmes.

Les conclusions auxquelles il parvient nous semblent bien représenter la plupart des affirmations qu'on peut lire ou entendre au sujet de l'enseignement «traditionnel» du français langue maternelle. Nous reprendrons donc certaines de ces affirmations qui nous apparaissent ne pas correspondre aux intentions des discours officiels (programmes). Grégoire (1987) a effectué également une étude sur les politiques relatives aux programmes d'études dans laquelle il esquisse un portrait de l'évolution des programmes de français et de mathématiques dans une perspective diachronique.

Nous sommes en accord avec Grégoire (1987) qui conclut que tous les programmes de 1840 à 1979 visaient la formation de toute la personne. Selon

Grégoire, on ne trouve pas une dimension de l'individu qui ne soit pas prise en compte, que ce soit le corps, l'âme, le coeur, l'esprit, la mémoire, l'intelligence ou toute autre faculté. Il souligne dans l'extrait qui suit que:

> Dans de nombreux textes, on affirme que l'enseignement du passé mettait l'accent sur la mémorisation, sur l'accumulation des connaissances et sur une culture abstraite, coupée de la vie réelle des personnes. On oppose même assez facilement la formation intellectualiste d'hier à l'éducation globale d'aujourd'hui. Dans les classes, il est possible que la réalité ait été telle. Toutefois, ce n'est pas la vision qui ressort des politiques des programmes étudiés (1987, p. 165).

Nous partageons entièrement la position de Grégoire. À titre d'exemple nous aimerions citer un extrait du programme de 1904 en ce qui concerne l'enseignement du langage et de la rédaction:

> Cette remarque mérite d'être retenue à la lettre, il faut prendre les sujets de composition aussi près que possible des élèves. Mettons les élèves en présence des événements ordinaires de la vie, des phénomènes qui se passent sous leurs yeux, des accidents, joies ou douleurs, dont la vie est pleine, des services à demander ou à rendre, des témoignages de reconnaissance, de regrets ou de symphatie comme en imposent la bonté du coeur, les relations sociales ou les vertus chrétiennes (1904, p. 148).

Nous croyons que cette vision élitiste des programmes ne correspond pas à ce que proclament les documents officiels. Toutefois, il est possible que la réalité, dans les salles de classes, ait été toute autre. Il est cependant difficile de le vérifier. Simard soutient que:

> les exercices grammaticaux se présentaient comme des activités

> d'étiquetage plus ou moins scientifiques et rigoureux du discours et qu'il était essentiel de mémoriser des définitions et des règles et de s'entraîner à l'analyse grammaticale (cité par Tarrab, 1990, p. 205).

Nous ne saurions être en accord avec cette affirmation lorsque nous lisons, par exemple, dans le programme du cours primaire de 1904, l'extrait suivant:

> À tous les degrés, l'enseignement de la grammaire doit tendre non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi, et peut-être plus encore, à l'art de parler. En conséquence, que l'on multiplie les exercices oraux, qu'on s'efforce de les rendre intéressants. Et ils seront intéressants du moment que le maître y mettra beaucoup de variété et d'animation, qu'il leur donnera un caractère pratique et usuel. Partant jamais de ces subtilités inutiles, jamais de ces nomenclatures monotones apprises par coeur, jamais de ces longues séries d'exceptions inusitées (1904, p. 135).

Que dire de cet autre extrait tiré du programme du cours primaire de 1948:

> L'étude de la grammaire ne s'embarrasse pas d'une multitude d'exceptions ou de difficultés inutiles, elle s'en tient aux règles essentielles, non pas apprises dans l'ordre logique des grammairiens, mais dans l'ordre psychologique des besoins de l'enfant et graduées selon son âge. L'analyse n'est pas un étiquetage savant, mais une observation constante de la fonction des mots et des propositions pour en faire découvrir facilement la nature et faciliter la compréhension des règles de grammaire et leur application (1948, p. 215).

Que dire encore de cet autre extrait tiré du programme de 1948:

> Les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire constater», «faire découvrir» que l'on rencontre dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On

> peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage (1948, p. 270).

Simard conclut encore que l'approche pédagogique privilégiée par les anciens programmes est essentiellement réflexive et déductive. Cette affirmation n'est valable, selon nous, que pour les cours primaire complémentaire et primaire supérieur qui constituent des cours proprement secondaires. La forme déductive devait graduellement faire passer au deuxième rang les procédés inductifs. L'extrait suivant est tiré du programme du cours secondaire de 1963 et il confirme la démarche qui devait être adoptée:

> Les procédés inductifs caractérisent l'élémentaire. Le temps est trop précieux pour l'employer à redécouvrir tout ce que les autres ont trouvé avant nous. Les procédés inductifs passent donc au second rang, laissant le rang primordial à la déduction (1963, p. 30).

Simard affirme que «les textes utilitaires de la vie courante comme l'affiche, la lettre, le compte rendu, le mode d'emploi, ou des genres modernes jugés populaires comme la bande dessinée ne sont entrés dans l'institution scolaire que très lentement à partir des années 1970» (1990, p. 245). Nous ne sommes pas entièrement d'accord avec cet énoncé. Il est vrai que les genres modernes tels que la bande dessinée n'apparaissent pas à l'étude dans les anciens programmes. C'est tout à fait compréhensible étant donné que la bande dessinée correspond à un phénomène relativement récent. Toutefois, nous considérons que les anciens programmes intégraient certains types de discours utilitaires à l'étude de la langue (se référer à la citation en page 251). Citons, en exemple, le programme de 1879:

> Il est extrêmement utile d'accoutumer les élèves plus avancés à écrire des lettres sur des sujets simples et pratiques. Dans les écoles modèles, on peut proposer des sujets un peu plus difficiles et même ajouter de petites narrations. Dans les académies, on peut exercer les élèves à des descriptions, des lettres (1879, p. 68).

Simard poursuit en affirmant que l'écritu. dans le milieu scolaire québécois a été longtemps associée à une valorisation d'un certain stylisme littéraire dont le modèle à imiter était la langue des prosateurs reconnus. Nous sommes tout à fait d'accord avec une partie de cette affirmation. Il est vrai que le cours secondaire se faisait à l'école des bons auteurs Toutefois, il n'en était pas ainsi pour le cours primaire, davantage caractérisé par l'acquisition des éléments primaires. Simard voit trois conséquences fâcheuses au type d'enseignement traditionnel que nous aurions connu. Nous commenterons, en terminant, deux de ces trois affirmations pour lesquelles nous sommes en désaccord.

Simard soutient que:

> la prédominance accordée au primaire et au secondaire à «l'exercisation» au détriment de la véritable production de discours écrits n'assure pas à l'apprenant une pratique rédactionnelle suffisante pour qu'il puisse devenir un bon scripteur (1990, p. 246).

La pratique de production de discours oraux et écrits telle que pratiquée présentement ne semble pas non plus assurer l'élève d'être un bon scripteur si l'on se fie aux nombreuses plaintes formulées à l'endroit de la qualité du français écrit actuel. Simard poursuit:

> À force d'exercices répétitifs, de sujets artificiels, de règles d'orthographe rabâchées ou trop compliquées, on les a démotivés tout en leur masquant l'essentiel, à savoir que l'écriture constitue un merveilleux moyen d'expression de communication, de réflexion et de création (1990, p. 246).

Nous invitons le lecteur à relire les citations précédentes. Nous aimerions, de plus, citer le programme du cours primaire de 1937:

> Aucune culture ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler la pensée des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée. C'est la base de l'éducation intellectuelle (1937, p. 61).

Il est possible que «l'exercicasion» pratiquée à outrance ait conduit à une telle attitude par rapport à l'écrit. Elle est toutefois très difficile à vérifier tout comme il est difficile d'apprécier, dans quelle mesure, les élèves qui ont été formés sous le règne des programmes actuels ont développé une attitude plus positive en regard de l'écrit.

Nous aimerions souligner que bien que nous arrivions à des conclusions sur lesquelles nous divergeons d'opinion d'avec Simard, nous sommes en accord avec lui sur plusieurs points. Ainsi, nous sommes d'accord avec lui sur l'importance qu'on accordait à l'orthographe; sur la façon dont on initiait les élèves à la lecture et à l'écriture: de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe et du paragraphe au texte. Il est vrai également que le style des écrivains reconnus était valorisé.

Il est vrai également que les élèves devaient apprendre à réciter des textes littéraires par coeur, pour retenir ce qui semblait être le plus important, les textes appris devent leur servir de modèle linguistique. L'écriture correspondait dans les premières années du cours essentiellement à l'apprentissage de la calligraphie. Toutefois il y avait des exercices de rédaction et de composition qui prenaient en charge l'aspect rédactionnel de l'écriture. Le programme est chargé, l'élève devant couvrir l'ensemble de la grammaire française avant la fin du primaire. C'est tout à fait exact. Quant à Thérien (1985), il affirme que la lecture se trouve au centre de la nouvelle pédagogie de la langue maternelle. Elle l'a toujours été. Les anciens programmes ont toujours placé la lecture au centre de l'étude. Citons le programme de 1904: «La leçon de lecture proprement dite doit toujours rester l'affaire principale; c'est à elle qu'il faut consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose» (1904, p. 128).

Le programme du cours primaire de 1937 note:

> Le premier pas dans l'enseignement de la langue maternelle à l'école est la lecture qui met l'enfant en mesure de trouver par lui-même des idées dans les livres qu'il a entre les mains, par conséquent, de s'aider davantage dans ses études (1937, p. 61).

Finalement, dans le programme du cours primaire de 1959, on peut lire:

> On reconnaît l'importance primordiale de la lecture dans l'enseignement de la langue maternelle. Elle est, dit-on, la pierre angulaire, l'instrument indispensable. La langue est encore considérée comme la matière la plus importante du cours primaire (1959, p. 349).

Pour terminer, nous aimerions laisser le lecteur sur ces quelques citations que nous avons retrouvées dans les différents programmes. Certaines nous semblent avoir résisté à l'usure du temps; d'autres datent légèrement.

«Faire voir avant de comprendre» (1878, p. 52).

«Faire comprendre avant de faire apprendre» (1923, p. 23).

«Le meilleur livre élémentaire, c'est la voix du maître» (Lhomond, 1923, p. 20).

«Tant vaut le maître, tant vaut l'école» (1923, p. 11).

«Tant vaut la discipline, tant vaut l'école» (1923, p. 29)

«Le tableau noir vaut un assistant» (1888, p. 77; 1898, p. 89; 1904, p. 95; 1923, p. 20)

«L'enfant n'est pas seulement un être intelligent qui comprend et qui apprend, c'est un être moral qui veut et qui agit» (1923, p. 29)

«L'homme vaut par sa volonté» (1923, p. 29)

«L'enfant est lui-même le principal agent de son éducation» (1948, p. 4)

«Il ne suffit pas que la leçon soit bien préparée, il importe également de la bien donner» (1923, p. 21)

«Quand la profession est d'étudier, il faut savoir étudier» (1963, p. 30)

«Éduquer, rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps» (1963, p. 14)

«Il faut présenter les différentes matières du programme non pas tant comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre» (1948, p. 5 ;1959, p. 6)

«L'école doit enseigner le français, non la grammaire» (Ferdinand Brunot, 1923, p. 73)

«C'est en parlant qu'on se forme à parler; c'est en écrivant qu'on se forme à écrire» (1904, p. 148).

CONCLUSION

Cette recherche a été effectuée à un stade exploratoire. Nous ne pouvions raffiner davantage nos analyses puisque nous ne disposions pas d'études à caractère historique telle que la nôtre et sur lesquelles nous aurions pu nous appuyer. Ainsi, nous sommes bien consciente des limites d'une telle recherche. Nous ne prétendons pas avoir esquissé un portrait complet et exhaustif de l'évolution de l'enseignement du français et des buts de l'éducation. Le champ de notre étude était si vaste que nous ne pouvions *couvrir en détail* tous les contenus d'apprentissage des programmes d'études analysés. Aussi, nous sommes-nous limitée à en tracer les grandes lignes.

Nous croyons cependant que cette étude, si limitée soit-elle, apportera une certaine lumière quant à la place et au traitement accordés à l'enseignement de la langue maternelle depuis la parution du premier programme jusqu'aux programmes actuels. Elle a fourni des pistes, c'est-à-dire des hypothèses de recherche. Toutefois, elle laisse intact le problème de la vérification expresse et rigoureuse du rapport entre les caractéristiques du programme et son efficacité par les apprentissages des élèves.

Nos objectifs de départ consistaient à retracer l'évolution de l'enseignement

du français et des buts de l'éducation dans une perspective diachronique afin d'y dégager des éléments susceptibles de caractériser l'évolution de l'enseignement de la langue maternelle. Nous souhaitions également situer les politiques des anciens programmes par rapport aux politiques des nouveaux programmes. Dans la confusion des débats actuels portant sur l'enseignement-apprentissage du français langue maternelle, nous avons voulu mettre un peu d'ordre en effectuant une étude qui avait pour objet, entre autres, de comparer tous les programmes selon des critères d'*objectivité*, de *systématique* et de *généralité* (les trois critères de l'analyse de contenu). Nous avons voulu ainsi éviter de comparer les nouveaux programmes avec des pratiques «présumées» anciennes.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, Jean-Michel. (1992). *Le texte et ses composantes. Théorie d'ensemble des plans d'organisation.* Conférence tenue en mai 1992 lors du Symposium sur l'évaluation de la lecture. Université du Québec à Hull.

Anonyme. (1861-1947). *Anciens programmes d'études des écoles catholiques de langue française de la province de Québec*, tome 1: 1861-1923; tome 2: 1923-1927; tome 3: 1927-1947; 216, 198 et 229 p., polycopiés. Québec.

Arnauld, Antoine. (1660). *Grammaire générale et raisonnée*, suivie de *La logique* ou *L'art de penser*. Genève: Stalkine.

Arnauld, Antoine, Lancelot, Claude. (1968). *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Genève: Slaktime Reprints. Réimpression de l'édition de Paris, 1846.

Audet, Louis-Philippe, Gauthier, Armand. (1969). *Le système scolaire du Québec: organisation et fonctionnement*. Montréal: Beauchemin.

Audet, Louis-Philippe. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*. Montréal, Toronto: Holt, Rinehart et Winston Ltée.

Audran, Madeleine, Prager, Louisette, Bussière, Pierrette. (1979). *Entraînement méthodique à la lecture silencieuse: cahier d'exercices*. Paris: Éditions de l'école.

Austin, John Langshaw. (1971). *Le langage de la perception*. Paris: A. Colin.

Avanzini, Guy. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Privat.

Balthazar, Louis, Bélanger, Jules. (1989). *L'école détournée*. Paris: Boréal.

Bardin, Laurence. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Berelson, Bernard. (1952). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Press.

Bernstein, Basil B., Chamboredon, Jean-Claude. (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.

Bescherelle. (1834). Grammaire nationale.

Bibeau, Gilles. (1984). *L'éducation et le français au Québec*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Blake, Paul, Tiedt, Sidney. (1968). Contemporary Curriculum. *In The Elementary School*. New-York: Harper and Row Publishers.

Boileau, Nicolas. (1674). *L'art poétique*. Paris: Larousse.

Bouhours, Dominique. (1671). *Les entretiens d'Ariste et d'Eugène*. Paris: Collin.

Boyer, Jean-Yves, Balmer, Blaise, De Carufel, Denis, Roy, Jean A. et Roy, Raymond-Claude. (1990). *Description de la compétence en français écrit des étudiants en éducation du Réseau de l'Université du Québec; rapport de recherche*. Hull: Université du Québec à Hull.

Boyer, Jean-Yves. (1986). *Le rôle de la redondance au niveau de la structure textuelle en lecture*. Québec: Val-des-Monts.

Britton, James. (1970). *Language and learning*. Baltimore: Penguin.

Bronckart, J.-P., Gagné, Gilles, Ropé, Françoise. (1991). *État de la recherche en didactique du français langue maternelle*. Paris: Didier Érudition.

Brunet, P., Pagé, Michel. (1975). *La langue orale à l'école*. Document ronéotypé, CREF, ministère de l'Éducation du Québec.

Bureau, Conrad. (1985). *Le français écrit au secondaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Caillé, André, Fortin, Toussaint. (1977). *Les objectifs pédagogiques*, texte non publié.

Caillé, André. (1980). Vers une stratégie d'évaluation de programmes. *In Protée*, printemps 1980. (102-121).

Chauchard, Paul. (1966). *Le langage et la pensée*. Paris: Presses universitaires de France.

Chervel, André. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire: et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Payot

Chomsky, Noam. (1968). *Le langage et la pensée*. Paris: Payot.

Claparède, E. (1973). *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchatel, Suisse: Delachaux et Niestlé.

Clausse, Arnould. (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*. Paris: Armand Colin-Bourrelier.

Clausse, Arnould. (1967). *Initiation aux sciences de l'éducation*. Liège: G. Thone. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ). (1986). *Rapport du Groupe de travail sur la connaissance de la langue*. Québec: Comité des affaires académiques de la CRÉPUQ.

Connelly, F., Michael and Elbaz, Freema. (1980). Conceptual Bases for Curriculum Thought: a teacher's perspective. *In* Foshay, Arthur W, *Considered Action for Curriculum Improvement* (p. 95-119). ASCD Yearbook.

Côté-Préfontaine, Gisèle, Préfontaine, Robert R. (1966). *La lecture par la méthode du sablier*. Montréal: Beauchemin.

Decroly Ovide. (1965). *La fonction de globalisement de l'enseignement*. Liège.

DeLandsheere, Viviane et Gilbert. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Démia. (1654). L'école paroissiale.

Denis, François-Michel. (1975). *Proposition d'un cadre formel pour la reconnaissance de conteu de texte*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Dewey, John. (1956). *The child and the curriculum: and the school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dominicy, Marc. (1984). *La naissance de la grammaire moderne: langage, logique et philosophie à Port-Royal*. Bruxelles: P. Mardaga.

Dubé, Viateur, Van Stappen. (1987). *Problèmes en français: du collégial au primaire*: étude soumise au Comité d'école, École St-Louis-de-France, St-Jacques-de-Montcalm.

Durocher, R., Linteau, P.-A., Ricard, F., Robert, J.-C. (1986). *Histoire du Québec contemporain: le Québec depuis 1930*. Tome 2. Montréal: Boréal.

Dussault, Gilles. (1977). *La nature du curriculum*. Québec: INRS-Éducation.

Dussault, Gilles. (1977). *Évaluation interne du programme-cadre de français (niveau secondaire)* du Ministère de l'éducation du Québec, INRS-Éducation, Québec.

Dusssault, Gilles, et. al. (1977). *Étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire (1973-76), rapport final*. Sainte-Foy: Institut national de la recherche scientifique. 2 volumes. Vol. 1: 1 à 144, vol. 2: 144 à 276.

Dussault, Gilles, et Fortin, Toussaint. (1973). *Analyse du programme-cadre de français d'après le schéma de Mauritz Johnson Jr*, INRS: Éducation.

Farid, Georges. (1991). Difficultés orthographiques et grammaticales à l'université. *In Journal de linguistique appliquée*, 7. Association grecque de linguistique appliquée (p. 81-96).

Forest, Marguerite, Ouimet, Madeleine. (1972). *Jouons ensemble*. Montréal: Granger Frères.

Freinet, Célestin. (1963). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes: Bibliothèque de l'École moderne.

Gal, Roger. (1961). *Où en est la pédagogie?* Paris: Buchet/Chastel.

Gagné, Gilles.. (1991). *Aperçu général des recherches francophones en didactique de la langue maternelle depuis 1970*. Document non publié.

Gagné, Gilles, Lazure, Roger et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Paris: Éditions universitaires; Bruxelles: De Boeck; Montréal: Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français. 2 volumes.

Gagné, G., Pagé, M. et Tarrab, E. (1990). *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*. Bruxelles: De Boeck.

Gagné, Gilles, Dallaire, Édouard et Ndiaye, Babacar. (1991). Élaboration et mise à l'essai d'une grille d'analyse des programmes d'études de français langue maternelle. *Dialogues et cultures, 35*, (117-144).

Gagné, Gilles. (1983). *Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Gauthier, Armand. (1965). *Esquisse historique de l'évolution du système scolaire de la province du Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval

Ghiglione, Rodolphe. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Collin.

Goulet, Georges. (1976). *Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale*, thèse de doctorat. Université d'Ottawa.

Grégoire, Réginald. (1987). *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*. CEPAQ. Québec: Collection Bilans et perspectives n° 12.

Grevisse, Maurice. (1969). *Précis de grammaire française*. Gembloux: J. Duculot.

Halliday, Michael Alexander Kirkood. (1985). *An introduction to fonctional grammar*. London, Angleterre: E. Arnold.

Hayes, John. R., Flower, Linda S. (1983). *A cognitive model of the writing process in adults: final report*. Pittsburgh, Pa.: Carnegie-Mellon University.

Hymes, Dell. (1981). *American structuralism*. The Hague: Mouton

Inlow, Gail. (1973). *The Emergent in Curriculum*. New-York: John Wiley and Sons Inc.

Jakobson, Roman. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.

Johnson, Mauritz. (1977). *Intentionality in education: a conceptual model of curricular and instructional planning and evaluation*. Albany: Center for Curriculum research and services.

Johnson, Mauritz Jr. (1981). Definitions and models in curriculum theory. *In* Giroux, Henry A., Penna, Anthony N. and Pinar, William F, *Curriculum instruction* (p. 69-85).

Karabétian, Stéphane. (1988). *Théories et pratiques des grammaires*. Paris: Éditions Retz.

Kelly, A. V. (1977). *The Curriculum: Theory and Practice*. New York: Harper and Row.

Kelly, Michael, (1984). L'analyse de contenu. *In* Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, (p. 293-315).

Kerr, John F. (1968). *Changing the Curriculum*. London, England: University of London Press.

Kilpatrick, William H. (1936). *Remaking the Curriculum*. New York: Newson et Company.

Labonté, Réal. (1980). Les programmes de 1840 à nos jours, *Québec français, 38*, 49-51.

Labov, William. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.

Lajeunesse, Marcel. (1971). *L'éducation au Québec aux 19e-20e siècles*. Boréal: Trois-Rivières.

Langevin, Jean. (1965). *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*. Québec: C. Darveau.

Lavoie, Andrée. (1985). *Programme d'études du français au primaire: analyse critique*. Rimouski: Université du Québec.

Lebrun, Monique, Desrochers-Brazeau, Aline. (1990). Pierre Angers: un maître à penser de la pédagogie québécoise. *In Québec français*, 76. (21-23).

Leclerc, Mariel. (1982). *Programme d'études du français du primaire (mai 1979): l'art de faire accroire: (fausses bases prétendant redéfinir l'enseignement du français)*. Sainte-Foy: Québec.

Legendre, Renald. (1979). *Une éducation à éduquer...* Montréal: Éditions France-Québec.

Legendre, Renald. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: Nathan/Ville-Marie.

Legendre, Renald. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Librairie Larousse.

Loubet Del Bayle. (1978). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse: Privat.

Maguire, Mary. (1988). *An analysis of dialogue journal writing*. Montréal: Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

McNeil, John D. (1976). *Designing curriculum*. Toronto: Little, Brown and Company, Boston.

Ménage, Gilles. (1672). *Observations de Monsieur Ménage sur la langue françois*. Paris: Aupelf.

Meyer, B.J.F. (1985). *Using text structure to increase reading comprehension: a description of an instructional program and its evaluation*. Paper presented as a keynote address at the 11th Austrilian reading association conference held in Brisbone, Australia, Arizona state university.

Miller, J. P., Seller, W. (1985). *Curriculum: perspectives and practice*. New York: Longman Inc.

Minder, Michel. (1980). *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies et évaluation*. Belgique: H. Dessaint.

Ministère de l'éducation. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec: livre vert*. Québec: Service général des communications.

Ministère de l'éducation. (1987). *Plan d'action*.

Montessori, Maria. (1962). *Pédagogie scientifique: la découverte de l'enfant*. Paris: Desclées de Brouwer.

Mucchielli, Roger. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Éditions Esf.

Mounin, Georges. (1971). *La linguistique*. Paris: Seghers.

Nadeau, Marc-André. (1988). *L'évaluation de programmes: théorie et pratique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Noël, François, Chapsal, Charles-Pierre. (1823). *Nouvelle grammaire française*. Montréal: s.n.

Palmade, Guy. (1991). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.

Paradis, Raymond. (1978). *Les longs sentiers de l'école*. Québec: Éditions Marie-France.

Pastiaux, Thiriat. G (1990). Recherches en DFLM 1970-1984. Approche des textes et documents. *In Diversifier l'enseignement du français écrit* (dir. Schneuwly). Paris: INRP.

Perreault, Joseph-François. *Plan raisonné d'éducation générale et permanente*.

Paulus, Jean. (1969). *La fonction symbolique et le langage*. Bruxelles: C. Dessart.

Peterfalvi, Jean-Michel. (1974). *Introduction à la psycholinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.

Québec (Province). Département de l'instruction publique. (1937). *Programme d'études des écoles primaires élémentaires et primaires complémentaires 1937*. Québec.

Québec (Province). Département de l'instruction publique. (1948). *Programme d'études des écoles primaires élémentaires 1948*. Québec.

Québec (Province). Département de l'instruction publique. (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires 1959*. Québec.

Québec (Province). Département de l'instruction publique. (1963). *Programme d'études des écoles secondaires 1963*. Québec.

Québec (Province). Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. (1974). *Le programme-cadre de français, enseignement primaire 1969*. Québec.

Québec (Province). Service général des moyens d'enseignement. (1970). *Le programme-cadre de français, enseignement secondaire 1969*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique. (1979). *Programme d'études du français langue maternelle du primaire 1979*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique, service du secondaire. (1980). *Programme d'études du français langue maternelle, première secondaire 1980*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique, service du secondaire. (1980). *Programme d'études du français langue maternelle, deuxième secondaire 1980*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique, service du secondaire. (1980). *Programme d'études du français langue maternelle, troisième secondaire 1980*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique, service du secondaire. (1980). *Programme d'études du français langue maternelle, quatrième secondaire 1980*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique, service du secondaire. (1980). *Programme d'études du français langue maternelle, cinquième secondaire 1980*. Québec.

Québec (Province). Ministère de l'éducation. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Ragan, William, Shepperd, Gene. (1971). *Modern Elementary Curriculum*, New-York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Robins, Robert Henry. (1973). *Linguistique générale: une introduction*. Paris: Colin.

Ropé, Françoise. (1990). *Enseigner le français: didactique de la langue maternelle*. Paris: Éditions universitaires.

Ross, François-Xavier. (1919). *Pédagogie théorique et pratique à l'usage de l'École normale de Rimouski*. Québec: Charrier et Dugal.

Saussure, Ferdinand de. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot

Simard, Claude. (1990). *In* Didactique de l'écrit. *Tendances actuelles en enseignement de l'écrit au Québec*.

Stenhouse, L. (1970). Some Limitations of the Use of Objectives. *In* Curriculum Research and Planning, *Paedagogica*, Europe 2.

Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.

Tarrab, Elca. (1990). Didactique de l'écrit. *Mutation de la didactique de l'écrit*,

Thérien, Michel. (1985). *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal: Éditions Ville-Marie.

Tochon, François-Victor. (1990). *Didactique du français: de la planification à ses organisateurs cognitifs*. Paris: ESF.

Tochon, François-Victor. (1988). *Didactique du français: des objectifs au projet pédagogique*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Tough, Joan. (1977). *The development of meaning: a study of children's use of language*. London: Allen et Unwin.

Tremblay, Arthur. (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur: leurs antécédents et leur création, 1867-1964*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *In Journal of Educational Research*, 35, (p. 492-501).

Unruh, Glenys G. (1984). *Curriculum development: problems, processes and progress*. Berkely, Calif.: McCutchan.

Valade, F.-X. (1850). *Guide de l'instituteur*. Montréal: P. Gendron.

Valiquette Josée. (1979). *Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*. Québec: Ministère de l'éducation.

Vaugelas. (1647). Remarques sur la langue française. Paris: Larousse.

Verhonick, Phyllis J., Seaman, Catherine C. (1978). *Research methods for undergraduate students in nursing*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Vinette, Roland. (1948). *Pédagogie générale*. Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie.

Vinette, Roland. (1950). *Méthodologie spéciale*. Montréal: Éditions Centre de psychologie et de pédagogie.

Whorf, Benjamin L. (1956). *Language, thought and reality: selected writings*. Cambridge, Ma: MIT Press.

APPENDICE I

GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
1.1 *Le programme est destiné au cours*																							
a) primaire élémentaire	■	■	■	■	■	■	■							■									
b) primaire modèle		■	■	■	■	■	■																
c) primaire académique		■	■	■	■	■	■																
d) primaire élémentaire préparatoire								■															
e) primaire élémentaire inférieur									■														
f) primaire élémentaire moyen										■													
g) primaire élémentaire supérieur											■												
h) primaire complémentaire												■			■								
i) primaire supérieur													■			■	■	■	■	■	■	■	■
j) primaire																							
k) secondaire																							
1.2 *Le programme est de type*																							
a) examen	■																						
b) indicatif		■	■	■	■	■																	
c) catalogue							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
d) adapté																				■	■		
e) cadre																						■	■
f) nouveau																							
1.3 *Le programme est*																							
a) plutôt prescriptif	■		■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■							
b) laisse place à de l'initiative personnelle		■			■	■											■	■	■	■	■	■	■
1.4 *Le programme exprime des fins ou des finalités*																							
a) oui								■	■	■	■	■		■			■	■	■	■	■	■	■
b) non	■	■	■	■	■	■	■						■		■	■							

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME	1841	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
1.5 *Le programme exprime clairement des postulats:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.6 *Le programme fait état de principes, d'idées directrices:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.7 *Le programme exprime des valeurs:* a) affectives b) morales/religieuses c) intellectuelles d) esthétiques e) physiques f) socioculturelles g) professionnelles	A	A	■ ■ ■ ■	■ ■ ■	■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■	■ ■ ■ ■	■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
1.8 *On retrouve des objectifs et/ou buts:* a) généraux b) intermédiaires c) spécifiques et/ou terminaux	A	A	■	■	A	A	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■ ■ ■	■ ■ ■
1.9 *Le programme donne l'origine des objectifs retenus:* a) l'apprenant b) l'environnement c) la matière d) les théories e) les experts	A	A	A	A	A	A	A	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	A	A	A	A	■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
1.10 *Le programme introduit et explique en détails les objectifs et les contenus:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.11 *Les objectifs sont décrits en des termes opérationnels:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.12 *Le programme précise des seuils de réussite* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.13 *Le programme explicite la nature des besoins exprimés:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.14 *Le programme tient compte des besoins de l'enfant, de ses caractéristiques:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.15 *Le programme s'appuie sur des théories de l'apprentissage:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
1.16 *Dans le programme, on retrouve une:* a) organisation pédagogique b) organisation disciplinaire	A	A	A	A	A	A	■	■ ■	■ ■	■ ■	■ ■	A	A	A	A	A	■	■	■	■	■	■	■
1.17 *Le programme est accompagné de notes ou de directives pédagogiques:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.18 *Le programme est accompagné de matériel didactique:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.19 *Le programme propose des moyens et des méthodes afin d'atteindre les objectifs visés:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.20 *Les critères d'organisation du contenu sont d'ordre:* a) logique b) fonctionnel	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
1.21 *Le programme contient un lexique de la terminologie utilisée:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
1.22 *Le français appartient à la catégorie des matières*	A	A	A	A	A	A	A						A	A	A					A	A	A	A
a) essentielles ou fondamentales								▪	▪	▪	▪						▪	▪	▪				
b) spéciales												▪				▪							
c) communes invariables																							
1.23 *Le français est considéré selon une approche*																							
a) globale	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪														
b) analytique										▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
1.24 *Le français occupe dans le programme*																							
a) le premier rang	▪	▪	▪																				
b) le deuxième rang				▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
c) le troisième rang																							
1.25 *Le temps alloué à l'enseignement du français*	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A									A	A		
a) 5 à 8 heures																							
b) 7,5 à 10,5 heures				▪															▪				
c) 8,5 à 12,5 heures																	▪						
d) 9 à 12,5 heures																		▪					
e) 9 à 10 heures																							
f) 5 heures												▪	▪	▪		▪						▪	
g) 7 heures															▪								▪
h) * heures																							
1.26 *L'étude du français est subdivisée en branches*																							
a) 5 et moins	▪	▪	▪	▪	▪	▪		▪	▪	▪	▪	▪	▪		▪		▪		▪	A	A	A	A
b) 6 et plus							▪							▪		▪		▪					

2. OBJECTIFS ET OBJETS DE L'ENSEIGNEMENT	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
2.1 *Le programme vise surtout* a) la transmission/appropriation d'un héritage culturel b) la participation à l'évolution de la société c) les deux	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
2.2 *Les objectifs visés par le programme sont de l'ordre des* a) habiletés de communication b) «connaissances» techniques ou linguistiques c) attitudes, initiatives d) habitudes	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪	▪	▪	▪ ▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪
2.3 *Les objectifs les plus importants sont de l'ordre des* a) habiletés b) connaissances et/ou c) attitudes, initiatives d) habitudes	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪	▪ ▪ ▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪	▪	▪	▪
2.4 *L'objet de l'enseignement porte surtout sur* a) la langue b) son utilisation c) les deux	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
2.5 *Les contenus étudiés ou les éléments de connaissance présentés portent sur* a) la pragmatique b) le code c) le discours d) la littérature	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪ ▪

2. OBJECTIFS ET OBJETS DE L'ENSEIGNEMENT	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
2.6 *Les fonctions langagières privilégiées par le programme sont:* a) différentes b) référentielles	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
2.7 *Le programme propose à l'étude, des discours à caractère:* a) informatif b) incitatif c) expressif d) ludique e) poétique f) argumentatif g) narratif h) descriptif i) analytique	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	▪▪▪▪▪	▪▪▪▪
2.8 *Le programme est décomposé en savoirs:* a) savoir écouter b) savoir parler c) savoir lire d) savoir écrire	A	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪▪	▪▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪▪	▪▪	▪▪	▪▪▪	▪▪▪	▪	▪▪▪▪	▪▪▪	▪▪▪▪	▪▪▪▪
2.9 *Le français est découpé en:* a) oral b) écrit	A	▪	▪	▪	▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪	▪	▪▪	▪	▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪	▪▪
2.10 *Le programme accorde la primauté à:* a) l'oral b) l'écrit c) au deux	A	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪

2. OBJECTIFS ET OBJETS DE L'ENSEIGNEMENT	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
2.11 *À l'oral, le programme prescrit un français:*	A	A	A	A	A																		
a) «standard» (bon langage)						■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■		■				
b) accepte les variantes régionales									■									■		■	■	■	■
2.12 *À l'oral, on accorde une plus grande importance à:*	A	A	A	A																			
a) la correction					■	■							■										
b) l'expression							■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
c) aux deux																							
2.13 *En production écrite, le programme privilégie:*	A																						
a) le sens (message)		■	■	■	■	■	■	■															
b) la forme									■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■
c) les deux																■							
2.14 *En lecture, le programme accorde une plus grande importance:*	A																						
a) à la compréhension																							
b) au déchiffrage		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
c) aux deux																							
2.15 *Les textes retenus pour la lecture ou l'étude littéraire proviennent:*	A																						
a) des «bons auteurs»																							
b) de différents types de textes écrits par diff. auteurs		■	■	■	■	■		■				■	■		■	■						■	■
c) les deux							■		■	■	■			■			■	■	■	■	■		

2. OBJECTIFS ET OBJETS DE L'ENSEIGNEMENT	1841	1873	1878	1879	1889	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
2.16 *Le programme accorde une plus grande importance à l'enseignement de*																							
a) l'écoute																							
b) la lecture		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
c) la production orale									■											■	■	■	■
d) l'écriture		■	■	■	■	■	■			■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
e) les éléments linguistiques «techniques»	■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■		■	■	■	■		■	■	■	■
f) la littérature	■	■	■	■	■	■	■					■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■
g) quelque chose d'autre plus ou moins extérieur au français												■	■	■	■	■			■				

3. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET PROCÉDÉS D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
3.1 *Le programme décrit* a) la démarche d'ensemble b) le processus d'apprentissage préconisé c) les deux	A	A	A	A	A	A	▪	▪	▪	▪	▪	A	A	A	A	A	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
3.2 *Ce qui constitue l'élément central de la démarche* a) la pratique de la communication en réception et en production par les enfants b) l'étude de textes, d'éléments linguistiques ou discursifs c) l'exercisation sous différentes formes	A	A	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
3.3 *Le point de départ consiste la plupart du temps* a) en de l'observation b) en un texte d'auteur ou un manuel c) en des productions orales ou écrites diversifiées venant de la classe ou de l'environnement d) b et c	A	A	▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪ ▪	▪	▪ ▪	▪
3.4 *Le programme adopte une démarche qui relie la communication (expression) et les éléments linguistiques* a) oui b) non	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
3.5 *Le programme affiche une conception qui affirme valoir les «savoirs»* a) oui b) non	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪

3. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET PROCÉDÉS D'APPRENTISSAGE	1 8 6 1	1 8 7 3	1 8 8 8	1 8 8 9	1 8 9 8	1 9 0 4	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3	1 9 0 2 3
3.6 *Le programme favorise l'intégration des savoirs* a) oui b) non		■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.7 *Le programme favorise l'intégration des matières* a) oui b) non		■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.8 *Le type d'enseignement correspond principalement à un enseignement* a) purement oral b) lyrique	A	A		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.9 *La forme d'enseignement la plus souvent utilisée est:* a) expositive ou dogmatique ou déductive b) interrogative ou socratique c) coopérative (en équipes)	A	A		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.10 *La pédagogie à laquelle correspond la démarche pédagogique préconisée est de type:* a) traditionnel b) fonctionnel c) systémique (par objectifs)	A	A		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

3. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET PROCÉDÉS D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
3.11 *Le programme recommande l'usage de moyens audio-visuels:* a) oui b) non	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.12 *Dans le programme, l'importance accordée au tableau noir est:* a) très grande b) grande c) minime	Λ	Λ	Λ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.13 *Dans le programme, l'importance accordée au manuel est:* a) très grande b) grande c) minime	Λ	Λ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.14 *Dans le programme, l'importance accordée aux exercices est:* a) très grande b) grande c) minime	Λ	Λ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.15 *Dans le programme, l'importance accordée à la dictée est:* a) très grande b) grande c) minime	Λ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

3. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET PROCÉDÉS D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
3.16 *Le mode d'enseignement privilégié dans le programme est:* a) individuel b) simultané c) mutuel	A	A	A	■ ■	■ ■	■ ■	■ ■	■ ■	■	■	■	■	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3.17 *Les procédés pédagogiques retenus dans le programme sont:* a) l'observation b) l'induction c) la déduction d) l'analyse e) la synthèse	A	A	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■	■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	A	■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■	■ ■	■ ■ ■ ■	■ ■ ■	■ ■	■ ■	■ ■
3.18 *La marche à suivre dans une leçon type répond à l'ordre suivant: l'induction (1), la déduction (2), l'analyse (3), la synthèse (4).* a) oui b) non	A	A	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3.19 *La graduation de l'enseignement se présente comme suit: du concret vers l'abstrait, du particulier au général, du simple au composé, du connu vers l'inconnu.* a) oui b) non	A	A	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

4. IMPORTANCE DES AGENTS	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
4.1 *Les contenus et les objectifs sont déterminés par*																							
a) le programme	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
b) le professeur et/ou																				■	■		
c) les élèves																							
4.2 *La démarche pédagogique est fixée par*	A	A																					
a) le programme			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
b) le professeur et/ou																							
c) les élèves																							
4.3 *La progression est déterminée par*	A																						
a) le programme		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
b) le professeur et/ou																							
c) les élèves																							
4.4 *Les activités sont fixées par*	A																						
a) le programme		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
b) le professeur et/ou																				■	■		
c) les élèves																							
4.5 *Les interactions mises en relief sont celles entre*	A	A	A																				
a) le professeur et le groupe d'enfants				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
b) le professeur et les élèves individuellement et/ou								■							■		■			■		■	
c) celles entres les enfants								■															

5. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
Dans le programme, il n'y a pas (A), ou il y a proportionnellement peu (P), moyennement (M) ou beaucoup (B) d':																							
5.1 *Activités de communication*	A	A	A	A	A	A	P	B	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	B	B	B	B
5.2 *Exercices de pensée et de langage*	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A
5.3 *Exercices de récitation et de mémoire*	A	M	M	M	B	B	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	B	P	M	M	A	A	A
5.4 *Exercices d'invention et de disposition des idées*	A	A	A	A	M	M	B	A	A	M	P	A	A	A	M	M	M	P	P	P	A	A	A
5.5 *Exercices de diction*	A	A	A	M	M	M	M	A	M	B	B	A	A	P	B	A	B	B	B	P	A	A	A
5.6 *Exercices de langage et de rédaction*	A	A	M	M	P	P	B	A	P	M	B	A	B	B	B	B	B	B	B	M	M	P	M
5.7 *Exercices de lexicologie*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	B	B	B	B	M	M	M	P	M	A	A	A	P
5.8 *Exercices de phraséologie*	A	A	A	A	A	A	B	A	M	M	M	A	A	B	M	M	B	B	B	A	M	A	A
5.9 *Activités reliant les «savoirs»*	A	A	A	A	M	M	M	M	M	M	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	M	B
5.10 *Activités reliant le français et les autres matières*	A	A	A	A	A	A	P	M	P	P	P	A	A	A	A	A	M	P	P	P	i	P	P

5. ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1975	1979
Dans le programme, il n'y a pas (A), ou il y a proportionnellement peu (P), moyennement (M) ou beaucoup (B) d':																							
5.1 *Activités de communication*	A	A	A	A	A	A	P	B	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	B	B	B	B
5.2 *Exercices de pensée et de langage*	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A
5.3 *Exercices de récitation et de mémoire*	A	M	M	M	B	B	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	B	P	M	M	A	A	A
5.4 *Exercices d'invention et de disposition des idées*	A	A	A	A	M	M	B	A	A	M	P	A	A	A	M	M	M	P	P	P	A	A	A
5.5 *Exercices de diction*	A	A	A	M	M	M	M	A	M	B	B	A	A	P	B	A	B	B	B	P	A	A	A
5.6 *Exercices de langage et de rédaction*	A	A	M	M	P	P	B	A	P	M	B	A	B	B	B	B	B	B	B	M	M	P	M
5.7 *Exercices de leucologie*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	B	B	B	B	M	M	M	P	M	A	A	A	P
5.8 *Exercices de phraséologie*	A	A	A	A	A	A	B	A	M	M	M	A	A	B	M	M	B	B	B	A	M	A	A
5.9 *Activités reliant les «savoirs»*	A	A	A	A	M	M	M	M	M	M	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	M	B
5.10 *Activités reliant le français et les autres matières*	A	A	A	A	A	A	P	M	P	P	P	A	A	A	A	A	M	P	P	P	P	P	P

5. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
Dans le programme, il n'y a pas (A), ou il y a proportionnellement peu (P), moyennement (M) ou beaucoup (B) d':																							
5.11 *Activités spécifiques de grammaire*	B	B	B	B	B	B	B	A	P	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	P	M	P
5.12 *Activités spécifiquement reliées aux variantes régionales et/ou de registre*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	P	A	A	P	M	P	P
5.13 *Activités spécifiques d'orthographe*	A	A	P	P	P	P	B	B	P	B	B	P	B	B	B	B	B	B	B	P	M	M	P
5.14 *Activités spécifiques de vocabulaire*	A	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	P	P
5.15 *Activités spécifiques d'élocution*	A	M	M	A	B	B	B	A	M	B	B	M	A	B	M	M	B	M	B	B	M	A	A
5.16 *Activités spécifiques de calligraphie*	A	A	M	B	P	P	B	B	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B	P	M	P	M	A
5.17 *Activités d'observation, de découverte*	A	A	P	P	P	P	P	B	M	M	M	A	A	M	A	A	B	B	M	M	P	B	B
5.18 *Activités de copie, dictées*	A	B	B	B	B	B	B	A	P	B	B	P	A	B	P	P	B	B	B	P	A	A	A
5.19 *Activités d'imprégnation, de manipulation*	A	A	A	A	A	A	A	P	A	P	P	P	A	A	A	A	A	P	P	P	P	P	P
5.20 *Activités de lecture-mémorisation et d'application de règles*	A	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	P	B	B	B	B	B	M	M	P	P	P	P

5. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
Dans le programme, il n'y a pas (A), ou il y a proportionnellement peu (P), moyennement (M) ou beaucoup (B) d':																							
5.11 *Activités spécifiques de grammaire*	B	B	B	B	B	B	B	A	P	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	P	M	P
5.12 *Activités spécifiquement reliées aux variantes régionales et/ou de registre*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	P	A	A	P	M	P	P
5.13 *Activités spécifiques d'orthographe*	A	A	P	P	P	P	B	B	P	B	B	P	B	B	B	B	B	B	B	P	M	M	P
5.14 *Activités spécifiques de vocabulaire*	A	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	P	P
5.15 *Activités spécifiques d'élocution*	A	M	M	A	B	B	B	A	M	B	B	M	A	B	M	M	B	M	B	B	M	A	A
5.16 *Activités spécifiques de calligraphie*	A	A	M	B	P	P	B	B	B	B	B	A	A	B	A	A	B	B	P	M	P	M	A
5.17 *Activités d'observation, de découverte*	A	A	P	P	P	P	P	B	M	M	M	A	A	M	A	A	B	B	M	M	P	B	B
5.18 *Activités de copie, dictées*	A	B	B	B	B	B	B	A	P	B	B	P	A	B	P	P	B	B	B	P	A	A	A
5.19 *Activités d'imprégnation, de manipulation*	A	A	A	A	A	A	A	P	A	P	P	P	A	A	A	A	A	P	P	P	P	P	P
5.20 *Activités de lecture-mémorisation et d'application de règles*	A	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	P	B	B	B	B	B	M	M	P	P	P	P

6. ÉVALUATION	1861	1873	1878	1879	1888	1898	1904	1923	1923	1923	1923	1923	1929	1937	1937	1939	1948	1959	1963	1969	1969	1979	1979
Dans le programme, il n'y a pas (A) ou il y a proportionnellement peu (P), moyennement (M) ou beaucoup (B) d' ou de:																							
6.1 *Évaluation sommative*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6.2 *Évaluation formative*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	P	A	P	B	B
6.3 *Évaluation diagnostique*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	P	P
6.4 *Objets de l'évaluation* a) des connaissances b) des comportements c) les deux	B	B	B	B	B	B	B	B P	B P	B P	B P	B	B	B P	B	B	B	B	B M	B	B	B	B
6.5 *Participation des enfants à l'identification des critères et/ou des objets d'évaluation*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
6.6 *Participation des enfants à l'évaluation*	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B
6.7 *Importance accordée à l'évaluation:* a) très grande b) grande c) minime	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	M	B	B

APPENDICE II

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU I)

BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Programme-examen 1861	▪ aucun but exprimé.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1873	▪ aucun but exprimé.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1878	▪ développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés: le corps, l'intelligence et la conscience.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1879	▪ même but qu'en 1878.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1888	▪ même but qu'en 1878 et 1879.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1898	▪ même but qu'en 1878, 1879 et 1888.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904	▪ donner aux enfants de 5 à 18 ans, les connaissances indispensables à toute personne dans la société. (Magnan).

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire élémentaire 1923	▪ jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant. ▪ donner ce qui est indispensable avant d'entreprendre aucune spécialisation des connaissances fondamentales générales, et un esprit observateur et réfléchi. ▪ donner à l'enfant les connaissances fondamentales de la religion, et lui en faire contracter les habitudes de vie; le rendre capable, suivant son âge, de lire, d'écrire et de parler sa langue, et de compter avec intelligence; le mettre en relation avec ses ancêtres pour lui faire aimer ses origines et son pays: voilà la base de l'éducation du chrétien, de l'homme, du citoyen. C'est cette base que doit jeter dans l'âme, l'école primaire. ▪ faire acquérir les connaissances fondamentales qui favorisent la formation et donner une formation intellectuelle et morale.
Primaire élémentaire préparatoire (enfantin) 1923	▪ préparer les jeunes à suivre avec fruit le programme d'études primaires. Son but n'est pas tant de lui faire acquérir grand nombre de connaissances, que d'exciter et diriger son activité spontanée et libre.
Primaire élémentaire inférieur 1923	▪ donner un enseignement purement oral. Jeter les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'ensemble de ce degré est caractérisé par l'acquisition des éléments primaires.
Primaire élémentaire moyen 1923	▪ développer les capacités et viser l'acquisition des connaissances primaires.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire élémentaire supérieur (modèle) 1923	▪ élargir les connaissances mais surtout les affermir.
Primaire complémentaire 1923	▪ affermir et élargir ses connaissances générales et l'entraîner au genre de spécialisation qu'il souhaite. ▪ continuer l'oeuvre d'éducation générale commencée au cours précédent et, ensuite, ajouter les métiers ou les professions manuelles.
Primaire supérieur 1929	▪ fournir aux jeunes gens qui se destinent aux carrières commerciales, industrielles et agricoles, aux services publics, ou aux arts et métiers, une éducation et une instruction plus complètes que celles de l'école primaire, mais moins développées que celles des collèges de l'enseignement secondaire, avec orientation bien marquée vers les nécessités pratiques de leur situation probable dans l'avenir.
Primaire élémentaire 1937	▪ aucun but exprimé.
Primaire complémentaire 1937	▪ perfectionner ce qui a été étudié à l'école primaire élémentaire, c'est-à-dire les connaissances acquises en religion, en langue maternelle, en arithmétique, en histoire, etc.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire supérieur 1939	▪ former des esprits aptes à juger sainement des choses ordinaires de la vie et faciliter l'acquisition d'une bonne culture générale moyenne comportant une solide connaissance de la langue maternelle ainsi que des notions substantielles d'apologétique, de philosophie, de littérature, d'anglais, d'histoire, de géographie, de mathématiques, de dessin et de diverses sciences naturelles. Cet enseignement comprend, en outre, pour les jeunes filles, l'économie domestique et l'éducation familiale.
Primaire 1948	▪ l'école primaire est l'école des éléments. Elle a pour but d'orienter la vie en assurant aux enfants la formation initiale qui constitue la base des développements qui les attendent à l'âge adulte et en leur donnant les notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme, quelle que soit la carrière que chacun devra suivre plus tard.
Primaire 1956	▪ même but que le programme de 1948.
Secondaire 1963	▪ donner des connaissances de base suffisamment étendues et faire connaître les sources du savoir; ▪ développer une saine curiosité intellectuelle, l'esprit de recherche personnelle et entraîner à d'excellentes méthodes de travail; ▪ amener à déduire et induire avec justesse, apprendre la prudence dans les jugements; ▪ éveiller le sens des responsabilités individuelles, comme homme et comme chrétien. Faire prendre une conscience nette des responsabilités sociales que la Providence attache aux dons particuliers qu'elle distribue; ▪ proposer un idéal chrétien, familial, professionnel et social, capable de susciter, de maintenir d'ardents et de puissants désirs;

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Secondaire 1963 (suite)	▪ poursuivre cet idéal et permettre l'apprentissage progressif de la liberté sous la vigilante confiance de maîtres compréhensifs; ▪ développer la joie d'être appelé, par ses sens, à servir Dieu, l'église, la patrie et le prochain. L'école veut donc, pour chaque élève, assurer le développement harmonieux de la personnalité chrétienne, physique, intellectuelle, morale et religieuse. ▪ *L'éducation des jeunes filles:* c'est de les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social. Aussi, l'enseignement doit être pénétré d'un esprit nettement féminin et familial. En outre, dans chacun des cours, le programme doit comporter un dosage suffisant d'enseignement ménager. ▪ *L'éducation du jeune homme:* le premier devoir de l'éducation est de continuer le développement de la personnalité et de préparer le jeune homme à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen et de chef.
Primaire 1969	▪ aucun but général exprimé.
Secondaire 1969	▪ aucun but général exprimé.
Primaire 1979	▪ le but premier de l'éducation: offrir aux jeunes Québécois les meilleures chances de développement personnel, tout en les soutenant dans la préparation à leurs rôles sociaux et professionnels.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire 1979 (Suite)	▪ premier objectif très général de l'éducation: permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen.
Secondaire 1979	▪ même but et même objectif que pour le primaire.

APPENDICE III

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU I)

PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Programme-examen 1861	▪ aucun principe exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1873	▪ aucun principe exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1878	▪ on y retrouve les principes suivants: ▪ la gymnastique et l'hygiène: la gymnastique comprend tous les exercices du corps: l'hygiène des écoles consiste dans la salubrité des locaux, dans la forme des sièges qui doit être appropriée à la taille des enfants et dans des récréations fréquentes plutôt que longues. ▪ la méthode: la meilleure méthode pour inculquer les notions premières, ce sont les leçons de choses, donc, faire voir pour faire comprendre. Toute notion inexacte ou mal comprise est nuisible. ▪ les exercices de classe: ils contribuent à développer l'esprit d'obser .ation et la réflexion. Le maître doit les ménager pour ne faire appel ni uniquement à la mémoire, ni uniquement au jugement de l'élève. Il ne doit pas accorder une trop grande importance au livre et effectuer des révisions fréquentes. ▪ toutes les matières sont enseignées moins comme connaissances que comme discipline, moins comme destinées à meubler l'esprit qu'à le former. L'enseignement procède du simple au composé, du régulier à l'irrégulier, du concret à l'abstrait.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire élémentaire/modèle/académie 1879	▪ mêmes principes que pour le programme de 1878
Primaire élémentaire/modèle/académie 1888	▪ mêmes principes que pour les programmes de 1878 et 1879
Primaire élémentaire/modèle/académie 1898	▪ dans tout leur enseignement, les maîtres et les maîtresses doivent s'appliquer à former leurs élèves aux vertus morales, aux bienséances et au bon langage.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904	▪ l'étude de la langue maternelle est indispensable partout et au même degré. ▪ pour tenir compte des besoins différents des élèves (filles et garçons), on doit donc adapter le curriculum sans que le programme subisse ni d'altérations graves, ni de modifications trop importantes, car le niveau général de l'instruction doit être le même dans toutes les écoles. ▪ les devoirs et les leçons doivent être proportionnés aux différents cours et à l'âge des enfants. ▪ l'ordre rationnel demande donc que les spécialités les plus importantes, ou qui exigent le plus grand effort d'attention soient placées au début des classes, tels sont les exercices de grammaire, d'arithmétique et de rédaction. ▪ il est recommandé d'employer le procédé intuitif qui consiste à recourir à un objet concret pour inculquer une notion abstraite.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904 (suite)	▪ la voix du maître, les explications, ses interrogations, voilà la condition principale du succès. C'est par la parole, une parole toujours correcte, animée, vivante, que l'instituteur prend contact avec ses élèves, qu'il éveille et soutient leur attention, qu'il les forme à l'observation, qu'il les provoque au raisonnement. ▪ la leçon orale exige une préparation très soignée. Mais il ne suffit pas que la leçon soit bien préparée, il importe également de bien la donner. Telle qu'elle doit être comprise à l'école, la leçon orale est une conversation qui s'établit entre le maître et tous les élèves. ▪ on recommande de partir de la réalité pour enseigner, de prendre des sujets aussi près que possible des élèves. Effectuer une correction complète, rapide et détaillée. On doit faire parler et faire écrire les élèves si on veut qu'ils maîtrisent ces savoirs. On doit toujours s'appliquer à corriger les élèves, à les reprendre aussi souvent que besoin se fait sentir.
Primaire élémentaire 1923	▪ le programme n'est pas une fin mais un moyen. La fin est de donner le point de départ de toute la vie et le moyen, c'est-à-dire le programme, doit être établi en vue de cette fin. ▪ le meilleur moyen de préparer un homme à la vie qu'il devra mener à 20 ou 25 ans, n'est pas de lui donner dans l'enfance ce qui appartient à l'âge adulte, mais c'est (sic) de le faire ce qu'il doit être à 7, 10 ou 13 ans. Autrement on vise l'échec. (Mgr Ross) ▪ tous les maîtres de la pédagogie sont unanimes à proclamer que l'école primaire est l'école des éléments. L'école primaire serait l'école de tout le monde et l'école complémentaire serait l'école d'une élite, ceux qui désirent poursuivre des études. ▪ le programme entier doit être appliqué en vue de faire acquérir à l'enfant des habitudes d'ordre, de discipline, de devoir, de maîtrise de soi-même, de sentiments chrétiens et la formation d'habitudes chrétiennes.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire élémentaire 1923 (suite)	▪ le programme insiste davantage sur la formation intellectuelle, il est rédigé dans ce but. Aussi on devra recourir aux procédés qui visent d'abord à l'éveil des initiatives intellectuelles, à la culture de l'esprit d'observation, de réflexion et de synthèse et au développement de la personnalité propre de chacun. Partout le programme recommande l'emploi du concret pour conduire dans le domaine de l'abstrait. ▪ l'observation à la base, induction dans la marche et synthèse au terme. Le programme est bâti sur ce plan. ▪ l'esprit du programme: mettre l'enfant en contact avec les choses. Partant de là, lui enseigner peu mais bien. Puis, éveiller les initiatives intellectuelles qui créent la capacité de continuer son éducation.
Primaire élémentaire (cours enfantin/inférieur/moyen/modèle) 1923	▪ but du cours enfantin: préparer le jeune enfant à suivre avec fruit le programme d'études primaires qui commence avec la 1re année. Ce cours doit exciter et diriger l'activité spontanée et libre de l'enfant. ▪ cours inférieur: enseignement purement oral. Il jette les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'ensemble de ce degré est caractérisé par l'acquisition des éléments primaires. ▪ cours moyen: il développe les capacités et vise l'acquisition des connaissances primaires. ▪ cours modèle: ce cours élargit les connaissances mais surtout les affermit. La dernière année en est une de synthèse appliquée.
Primaire complémentaire 1923	▪ l'école primaire est l'école des éléments. Elle doit créer les initiatives de l'esprit et les initiatives morales.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire complémentaire 1923 (suite)	▪ le programme n'est pas une fin à atteindre, une masse à observer; c'est un moyen rationnel d'orienter sûrement la vie intellectuelle et morale de l'enfant. Son exécution laisse donc une large part à l'intelligence et à l'initiative de l'esprit d'apostolat de l'instituteur. ▪ ce n'est pas la somme des connaissances qui forme l'esprit et le coeur, mais bien l'assimilation qui en est faite et une connaissance n'est bien assimilée que si l'enfant a contracté l'habitude de l'appliquer naturellement. ▪ deux catégories de matières: les matières essentielles, telles l'enseignement religieux, la langue maternelle et l'arithmétique auxquelles on doit consacrer le plus de temps et les matières accessoires. ▪ modes d'enseignement: mode simultané et mode mutuel (moniteur). La méthode doit posséder les trois caractères d'une action méthodique: avoir un but précis, connaître les moyens de l'atteindre et savoir utiliser ces moyens en les adaptant aux besoins des élèves. ▪ marche à suivre dans l'enseignement: l'induction à la base, ensuite la déduction et pour terminer l'analyse et la synthèse. ▪ un axiome en pédagogie: faire comprendre avant de faire apprendre. Cette direction s'applique à l'enseignement de toutes les matières. ▪ l'enfant n'est pas seulement un être intelligent qui comprend et qui apprend, c'est un être moral qui veut et qui agit. L'homme vaut surtout par sa volonté. L'école doit en faire des hommes de caractère, des hommes de devoir. ▪ à côté de l'organisation pédagogique, il faut à l'école l'organisation disciplinaire. Tant vaut la discipline, tant vaut l'école.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire complémentaire 1923 (suite)	▪ cet enseignement tend à l'utilité pratique des élèves, en d'autres termes, à leur donner ce commencement de spécialisation que l'on demande avec tant d'insistance. ▪ dans une école catholique, l'esprit chrétien doit animer et éclairer tout l'enseignement. ▪ un point capital que les maîtres ne doivent pas oublier; ils feront toujours passer la pratique avant la théorie, l'expérience avant la connaissance, l'exemple avant la règle, l'intuition avant l'explication. ▪ le programme de chacune des sections est présenté comme un maximum qu'on s'efforcera d'atteindre.
Primaire supérieur 1929	▪ l'enseignement est commun à tous les élèves en 9e et 10e années. À partir de la 11e année, l'enseignement comporte des sections spéciales en vue de la préparation à l'industrie, au commerce et aux écoles spéciales.
Primaire élémentaire 1937	▪ aucun principe général formulé.
Primaire complémentaire 1937	▪ au cours complémentaire, le maître tend à perfectionner ce qui a été étudié à l'école primaire élémentaire, c'est-à-dire les connaissances en religion, en langue maternelle, en arithmétique, en histoire, etc.
Primaire supérieur 1939	▪ le principe primordial de la coordination exige que le programme des écoles primaires supérieures s'articule étroitement à celui des écoles primaires complémentaires. Aussi le nouveau programme divise les diverses spécialités en matières obligatoires ou communes et en matières électives ou variables.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire 1948	▪ l'enseignement doit constamment provoquer, diriger et soutenir l'activité personnelle de l'élève. L'enfant est lui-même le principal agent de son éducation. ▪ l'enseignement doit être gradué ou mis à la portée de l'élève, c'est-à-dire proportionné au degré d'ouverture d'esprit de l'élève et aux connaissances acquises. Il faut aller du connu à l'inconnu, de ce qui est proche à ce qui est éloigné, de ce qui est facile à ce qui est plus difficile. ▪ l'enseignement doit être intuitif, c'est-à-dire présenter sous une forme concrète ou sensible la notion que l'on veut faire acquérir à l'élève, afin de la faire observer, lui apprendre à voir et l'amener par là à l'abstraction de l'idée qui, autrement, n'entrerait pas dans son intelligence. ▪ dans l'enseignement, il faut coordonner et associer les connaissances. ▪ dans l'enseignement, il faut appliquer l'adage: «Peu, mais bien». Ce principe comporte deux choses: éviter la précipitation et revenir sur les connaissances acquises. ▪ il faut faire comprendre avant de faire apprendre. C'est un non sens, une véritable folie doublée d'une cruauté, que de faire apprendre machinalement aux enfants des séries de mots qui ne leur disent rien. ▪ dans l'enseignement, il faut pourvoir au développement physique, intellectuel et moral de l'élève. L'école n'est pas en effet un simple lieu d'instruction, mais d'éducation intégrale. ▪ il faut mettre l'observation à la base de l'éducation, concentrer les matières, présenter les matières du programme comme des problèmes et adapter le programme aux exigences locales.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire 1948 (suite)	▪ l'esprit du nouveau programme: il veut donner un enseignement éducatif; s'adapter à l'enfant; provoquer son activité; l'intéresser; faire comprendre et apprendre en agissant; favoriser la spontanéité, sa tendance à l'imitation; l'entraîner à la coopération et au bon usage de sa liberté; socialiser l'enfant et former son sens des responsabilités; individualiser l'enseignement; tenir compte des différences individuelles, du degré de développement de chaque enfant, de son rythme particulier de travail, de ses faiblesses par le diagnostic et l'enseignement correctif. Pour appliquer le nouveau programme avec fruit, il faudra une meilleure préparation du personnel enseignant, l'étude de la psychologie de l'enfant, un matériel didactique renouvelé et enrichi, une organisation scolaire remaniée.
Primaire 1959	▪ le programme ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes. ▪ le programme doit tenir compte du développement mental de l'enfant; ▪ il doit mettre en activité les facultés de l'enfant. ▪ il devra présenter les différentes matières du programme non pas tant comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre, qui concourent à mûrir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituent au travail personnel, éveillant en lui le goût et la passion de la découverte. ▪ il doit tenir compte des procédés et méthodes qui tiennent compte de l'enfant tel que nous le révèlent la droite raison et la révélation avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales, qui partent de l'observation directe des choses qu'il peut observer dans sa vie réelle, qui le font comprendre et apprendre en agissant, qui favorisent sa spontanéité, son esprit d'initiative et de coopération, l'usage de sa liberté et qui, finalement, forment son caractère et le développement de sa personnalité.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Secondaire 1963	▪ l'école secondaire fait suite à l'école élémentaire. Elle prépare ou bien à l'entrée dans le monde du travail ou bien à la poursuite d'études plus avancées pouvant aller jusqu'au palier universitaire. Le terme secondaire marque un stade précis de la vie étudidante sans préjuger en rien de la qualité et de la quantité des études auxquelles on y soumet les élèves. ▪ la culture générale consiste à ce degré dans l'acquisition de solides connaissances de base, mais davantage dans le développement d'un intérêt réfléchi aux formes diverses et supérieures de l'activité humaine, dans l'enracinement de sains principes de vie, la formation du jugement, l'acquisition d'habitudes de travail personnel, l'utilisation constructive des loisirs. Donc, les connaissances, la formation et la culture générale reçues à l'école secondaire conduisent à des attitudes de pensée et de vie qui font identifier les diplômés comme des hommes et des chrétiens de qualité. ▪ les maîtres et tous ceux qui sont, d'une façon ou d'une autre, responsables des élèves, devront tenir compte des idées directrices ici exposées. À moins d'indication contraire, il faut comprendre les termes élève, étudiant et homme dans leur sens générique: ils couvrent la population scolaire masculine et féminine. ▪ l'école secondaire doit offrir des cours bien adaptés aux diverses aptitudes pour permettre à tous les adolescents de bénéficier de l'école le plus longtemps possible. Le maître devra leur faire voir qu'ils sont privilégiés puisqu'ils sont appelés à être les chefs de demain. Seul est digne de commander qui y voit plus un service qu'un honneur. ▪ pour répondre à cette fin de culture humaine, les deux premières années de tous les cours secondaires sont autant que possible des années de formation générale. ▪ La formation du sens familial, civique, politique et social est donc l'une des plus lourdes tâches de l'école au niveau secondaire.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Secondaire 1963 (suite)	▪ L'éducation chrétienne veut préparer les élèves à être de parfaits chrétiens, les meilleurs. Le civisme est justice ou charité, toujours vertu dans une conscience catholique. ▪ Pour bien connaître les élèves qui leur sont confiés, tous les éducateurs du secondaire doivent approfondir sans cesse leurs connaissances de l'évolution physiologique et psychologique de l'adolescence. L'être humain est composé d'un corps et d'une âme unis de façon substantielle. Éduquer, rendre homme parfaitement, c'est assurer la domination de l'esprit sur le corps. ▪ Le programme consacre 17 pages aux caractéristiques de l'adolescence qui influencent le développement global des élèves. Il donne donc des énoncés sur 18 facteurs importants: les différences individuelles; la double adolescence; la croissance physique; la sensibilité; l'attention; la mémoire; l'intelligence; la religion; l'esprit d'indépendance; la volonté et l'effort; la motivation; les tendances sociales; le milieu familial; le milieu géographique; le milieu social; le milieu national et le milieu scolaire. ▪ *Premier rôle de l'enseignant*: «lumen semitis». Chacun d'eux doit être une lumière, un modèle et un grand frère ami. De plus, il doit offrir une méthode de travail aux étudiants. Quand la profession est d'éduquer, il faut savoir éduquer. ▪ Les procédés inductifs caractérisent l'élémentaire. Le temps est trop précieux pour l'employer à redécouvrir tout ce que les autres ont trouvé avant nous. Les procédés inductifs passent donc au second rang, laissant le rang primordial à la déduction. ▪ Exemplaire vivant, c'est sur le maître que se façonnera l'idéal des élèves. Le maître se doit de détenir certaines qualités: il doit donc faire preuve de qualités en charité, joie, paix, en patience, bénignité et bonté, en longanimité et mansuétude, en foi, modestie et pureté, ces fruits merveilleux de l'esprit qui les feront toujours reconnaître comme de vrais éducateurs chrétiens; ils seront les aides de ceux qu'ils doivent entraîner dans le bien, de ceux à qui ils doivent montrer à observer tout ce que demande le Christ-Jésus.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Secondaire 1963 (suite)	▪ Les maîtres devront respecter la loi élémentaire de la méthodologie qui veut que, compte tenu de la matière, la place faite au travail personnel de l'élève soit aussi large que possible.
Primaire 1969	▪ *Principes directeurs*: de toutes les institutions qui caractérisent un groupe humain, la langue maternelle est, sans conteste, l'une des plus importantes. Elle permet aux individus de communiquer: mieux ils maîtrisent la langue, meilleure est la communication. ▪ Elle accélère la croissance de l'intelligence et permet d'établir des relations entre les notions acquises et les notions nouvelles. Elle devient pour ainsi dire le creuset de la personnalité où se fondent les multiples expériences humaines. ▪ La langue maternelle est aussi un des moyens de transmission de la culture. Apprendre une langue, c'est s'intégrer à une culture; c'est découvrir le monde, celui des choses, des gens et des idées, en le nommant. Nommer, c'est découvrir, découvrir c'est nommer. D'où l'importance primordiale de l'étude de la langue maternelle à l'école élémentaire. ▪ L'étude du français, langue maternelle, revêt une importance encore plus grande au Québec, du fait de sa situation géographique et de son histoire. ▪ Dans son enseignement, le maître ne perdra jamais de vue l'influence que peut avoir sur l'apprentissage de la langue maternelle le milieu de l'enfant. ▪ À tous égards, il est indéniable que le milieu exerce sur l'enfant une influence au moins égale, et parfois supérieure, à celle de l'école, et que le maître doit en tenir compte.
Secondaire 1969	▪ L'école doit considérer la langue comme un phénomène social et comme un moyen d'épanouissement de l'individu.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Secondaire 1969 (Suite)	▪ *Premier principe*: les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève. Ce principe propose donc de partir de la langue de l'élève, de la corriger et de l'enrichir, en vue d'assurer la maîtrise de la langue familière correcte, et, à un degré supérieur, d'accéder à la langue soutenue. ▪ *Deuxième principe*: l'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue. La didactique et les programmes ne doivent donc plus prendre appui sur une compartimentation de la langue. ▪ *Troisième principe*: la langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation. Ce principe propose d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la langue et la littérature; de susciter le besoin de la création personnelle et le goût de l'oeuvre littéraire. Il suggère de munir l'élève des instruments, des connaissances, sens de l'observation, sens esthétique, esprit critique qui lui permettront de profiter au maximum des moyens de diffusion modernes, sans en subir les inconvénients. ▪ *Le cadre méthodologique*: l'expression «mise en situation» désigne le processus méthodologique mis de l'avant par le programme-cadre de français de l'enseignement secondaire. Ce processus présente un double cheminement: la mise en situation, qui concerne surtout la motivation, vise à libérer le pouvoir d'expression de l'élève et à faire naître en lui le besoin de s'intéresser à son milieu; l'exploitation a pour objectif l'épanouissement de l'élève sur le plan de la langue et de la pensée. Profiter du climat d'intérêt et d'activité où se trouve l'élève afin de parfaire sa formation sur le plan de la langue et de la pensée, voilà en quoi consiste l'exploitation. ▪ Même si le programme n'est pas basé sur la grammaire et ses disciplines connexes, il reste que les acquisitions grammaticales, syntaxiques et phonétiques sont nécessaires.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Secondaire 1969 (suite)	▪ Le français distingue quatre niveaux de langage: on profitera de toutes les occasions qui se présenteront afin d'attirer l'attention des élèves sur ce fait important. ▪ Le programme se présente en quatre sections: les sons de la chaîne parlée, le bon usage orthographique et grammatical, les significations et la phrase. ▪ La langue et la pensée sont intimement liées dans la communication et seuls les besoins de l'exposé obligent à les dissocier. L'une et l'autre possèdent ses caractéristiques et supposent des habitudes particulières. D'où la distinction qu'établit le programme entre l'expression de la pensée personnelle et la découverte de la pensée d'autrui qui doivent avoir leur part dans les préoccupations pédagogiques du professeur de français.
Primaire 1979	▪ Le programme accorde une égale importance à la langue écrite et à la langue orale. ▪ La langue est un instrument de communication, un agent de culture et un moyen par excellence de développement personnel. Le nouveau programme justifie cette position, il la précise en expliquant la méthodologie, en fournissant des exemples et en décrivant l'essentiel des interventions du maître pour exploiter les situations de communication. ▪ Il reconnaît explicitement que le cours de français doit fournir les connaissances et les techniques que supposent les habiletés langagières et il détermine, en outre, le processus à suivre pour ces acquisitions et les activités à réaliser en classe. Les connaissances linguistiques sont acquises dans la mesure où le maître s'assure que les écoliers mènent une réflexion rigoureuse sur les faits de langue et les règles qui les régissent. ▪ Il projette de développer les habiletés et d'augmenter les connaissances en lecture, en écriture et en communication orale. Savoir-écouter et savoir-parler sont traités comme indissociables. Ces deux savoirs sont interdépendants.

PROGRAMMES	PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION
Primaire 1979 (suite)	▪ Ce programme détermine une maîtrise minimale à atteindre à la fin de chaque année, tant pour la lecture que pour l'écriture. Chacun de ces objectifs décrit un comportement langagier que le maître devrait pouvoir observer chez la plupart des écoliers. Ces minimaux peuvent être dépassés. ▪ Pour la langue orale, aucun objectif minimal annuel n'est fixé à cause de l'impossiblité de déterminer, pour chaque âge, un développement uniforme. ▪ Il impose un processus de développement dicté par l'expérience. On doit placer l'écolier dans une situation de communication qui justifie la production d'un discours donné ou sa compréhension. ▪ Ce programme est continu et progressif: il procède par élargissements successifs, chaque intégration nouvelle en s'appuyant sur les synthèses antérieures. ▪ Ce programme est ouvert, il ne prescrit pas de méthode. ▪ L'école fixe ses objectifs initiaux en matière de langue orale en fonction de l'acquis de la plupart des enfants qui la fréquentent pour la première fois.
Secondaire 1979	▪ Mêmes principes que pour le primaire 1979

APPENDICE IV

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONALITÉ (NIVEAU II)

BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Programme-examen 1861	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1873	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1878	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1879	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1888	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1898	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904	▪ Aucun but exprimé

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire 1923	▪ Apprendre à l'enfant à penser et à exprimer correctement sa pensée soit par la parole, soit par la plume. Tout enseignement de la langue doit rendre quelqu'un capable d'avoir des pensées à lui, et de les exprimer correctement dans son langage propre. ▪ L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire est d'une importance qu'on ne peut exagérer. C'est la base de l'éducation intellectuelle.
Primaire complémentaire 1923	▪ En tenant compte du milieu où vit l'enfant, le maître tendra d'avantage à perfectionner ce qui a été étudié à l'école primaire élémentaire, s'arrêtant de préférence aux fautes de grammaire, de construction, d'élocution et de prononciation les plus fréquentes et les plus tenaces.
Primaire supérieur 1929	▪ Mêmes buts que pour le primaire élémentaire et complémentaire 1923
Primaire élémentaire 1937	▪ L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire est d'une importance qu'on ne peut exagérer. Il doit être aussi parfait que le comporte le caractère de l'école primaire. Aucune culture ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler la pensée des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée. C'est la base de l'éducation intellectuelle. ▪ Dans l'enseignement de toutes les parties de la langue maternelle, il faut toujours avoir présent à l'esprit que, tout en visant à la fin propre de chacune d'elles, on doit chercher à atteindre plus haut, on doit exercer les élèves à découvrir la pensée dans le texte qu'ils lisent; les formes du langage dans les choses qu'ils écrivent ou qu'ils analysent, les lois et les habitudes de la langue parlée ou écrite dans la grammaire qu'ils apprennent, les éléments du beau littéraire dans leurs exercices de composition.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire complémentaire 1937	▪ Mêmes buts que pour le primaire élémentaire 1937
Primaire supérieur 1939	▪ Aucun but exprimé
Primaire 1948	▪ Apprendre à l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres; l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement. ▪ Apprendre à l'enfant à penser et à exprimer ses pensées correctement. Ce but comprend trois parties essentielles: ▪ lui faire acquérir les idées et les mots qui les traduisent; ▪ le former à exprimer sa pensée par la parole; ▪ le mettre en état de s'exprimer par l'écriture.
Primaire 1959	▪ L'enseignement de la langue maternelle à l'élémentaire poursuit un double but: amener l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres et l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement. Aussi il comporte donc de la lecture et des exercices de pensée, du langage et de la rédaction, de la grammaire et de l'analyse. Toutes ces matières doivent converger vers l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue qui permette à l'enfant d'exprimer ses propres pensées dans un langage correct. ▪ Le véritable but de l'enseignement de la langue maternelle: mettre l'enfant en état de dire dans son langage à lui tout ce qu'il voit, entend, goûte et palpe, tout ce qu'il ressent, imagine et comprend, tout ce que lui rappelle sa mémoire, tout ce qu'il a appris à l'école.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Secondaire 1963	▪ La première place revient au français. Il joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du coeur, le développement de la personnalité, la poursuite des études, la participation à la vie sociale et à l'acquisition de la culture. Il ne faut pas négliger l'apport canadien légitime à la langue, ni l'adaptation que le milieu impose à toute langue. À la fin de la 11e année, la connaissance du français devrait permettre à l'élève de savoir tirer parti de ce qu'il lit ou entend, de parler et d'écrire avec correction, clarté et une certaine élégance.
Primaire 1969	▪ À longue échéance, l'objectif de l'enseignement de la langue maternelle consiste à faire sentir et constater à l'écolier que la langue est l'instrument par excellence qui lui permet de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses sentiments et ses désirs. ▪ L'école élémentaire, par l'enseignement de la langue maternelle et des autres matières, vise les objectifs suivants: ▪ mettre chaque écolier en possession des techniques de base qui lui permettront d'exprimer sa pensée et ses sentiments aussi clairement et correctement que possible (savoir-parler et savoir-écrire) et de comprendre la pensée et les sentiments des autres (savoir-écouter et savoir-lire). ▪ enrichir la personnalité de chaque écolier, favoriser le développement de sa capacité de réflexion et de création, aider à la maturation de son intelligence; rendre chaque écolier capable de participer à la vie de la collectivité.
Secondaire 1969	▪ Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Le langage est un ensemble de fonctions acquises par l'usage, et qui demeurent perfectibles. C'est-à-dire que l'école doit considérer la langue comme un phénomène social et comme un moyen d'épanouissement de l'individu. ▪ L'objectif à long terme est de développer le sens de l'observation et l'esprit critique de l'élève;de lui faire prendre conscience de la langue, de ce qu'elle comporte d'essentiel et d'accessoire.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Secondaire 1969 (suite)	▪ L'objectif du programme de français de l'enseignement secondaire tend à la formation de la personne sur le plan de la langue et de la pensée; aussi l'examen de fin d'études doit évaluer les aptitudes à parler, à écouter, à lire et à écrire, et non vérifier l'acquisition des connaissances ou la maîtrise des techniques. ▪ À la fin de ses études secondaires, l'élève devra avoir développé au maximum ses aptitudes personnelles et avoir acquis les mécanismes essentiels de la langue. Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre; il propose aussi un certain nombre de connaissances indispensables.
Primaire 1979	▪ Ce programme vise le développement des habiletés langagières. Cet objectif est valable tant pour le primaire que le secondaire. Le processus d'apprentissage est le même: pratique de discours - objectivation de la pratique et acquisition de connaissances. Pour chaque niveau, le Ministère précise les divers types de discours auxquels l'écolier doit être formé (expressif, informatif, incitatif, poétique et ludique). ▪ *L'objet de la classe de français*: la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. ▪ *L'objectif spécifique de la classe de français*: développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. ▪ *Premier but de l'enseignement du français*: la langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français consiste à développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Aussi l'enseignement du français doit assurer la poursuite des finalités de l'école. Il s'y inscrit de deux façons: par le fait qu'il traite de la langue maternelle et par son contenu spécifique.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Secondaire 1979	▪ Mêmes buts que pour le primaire 1979

APPENDICE V

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONALITÉ (NIVEAU II)

BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Programme-examen 1861	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1873	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1878	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1879	▪ Le français consiste toujours en l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. ▪ *But de la lecture*: il est très désirable que les élèves lisent avec intelligence, et qu'ils prouvent qu'ils comprennent par le ton de leur lecture, qui est alors, expressive. Ils doivent aussi s'habituer à rendre compte de la valeur des mots et du sens des phrases, et même à donner un résumé de tout un paragraphe ou de tout un chapitre, sans s'attacher au mot à mot. ▪ *But de la grammaire*: il est indispensable de faire analyser les enfants, si l'on veut s'assurer qu'ils comprennent les règles de la grammaire et soient en état d'en faire l'application.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1888	▪ *But de la grammaire*: les exercices grammaticaux et les exercices préparatoires de style sont d'une grande importance, ils ont pour buts de compléter les connaissances grammaticales des élèves, d'enrichir leur vocabulaire, d'étendre le cercle de leurs idées et de les habituer à s'exprimer correctement.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire/modèle/académie 1898	▪ *But de l'enseignement de la grammaire:* même but qu'en 1888.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904	▪ *But de la lecture*: amener les élèves à lire couramment. La leçon de lecture proprement dite doit toujours rester l'affaire principale; c'est à elle qu'il faut consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose. L'habitude de la récitation bien faite est le meilleur moyen de former les élèves à une lecture intelligente, accentuée et expressive. C'est aussi un précieux exercice de langage et de rédaction. ▪ *But de la grammaire*: à tous les degrés, l'enseignement de la grammaire doit tendre non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi, et peut-être plus encore, à l'art de parler. ▪ *But de la littérature*: son but, dans les classes primaires surtout, c'est de chercher à développer le jugement, le goût du beau, le sens de l'admiration. On doit éviter de suggérer aux élèves, de leur imposer des jugements tout faits, on doit plutôt les exciter à parler, les amener à dire simplement les impressions et les réflexions que l'examen du texte leur inspire.
Primaire 1923	▪ *Buts des exercices de langage:* deux résultats qu'il faut obtenir à l'école primaire: ▪ premièrement, créer chez l'enfant la puissance de tirer du monde extérieur qui l'entoure, de son propre intérieur ou de ses livres, des idées qui deviendront siennes; ▪ deuxièmement, créer également chez lui la puissance d'exprimer ces idées qui seront devenues siennes, dans son propre langage, sans le secours immédiat du livre. ▪ *But de la grammaire*: apprendre aux enfants à parler suivant les lois du langage. Par l'analyse, on doit aussi apprendre à parler ou à écrire. L'école doit enseigner le français, non la grammaire.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire 1923 (suite)	▪ *But des exercices de grammaire:* apprendre à l'élève à exprimer correctement, selon les lois du langage, les pensées de l'esprit ou les sentiments du coeur.
Primaire élémentaire préparatoire (enfantin) 1923	▪ *But des exercices de pensée et de langage*: tous ces exercices doivent tendre à former le vocabulaire et à faciliter l'expression. Tenir au mot juste, à l'articulation énergique, à la bonne prononciation, au ton naturel.
Primaire élémentaire inférieur 1923	▪ *But de la lecture:* au cours inférieur, le travail de lecture élémentaire a pour but d'initier l'élève à l'assemblage des lettres pour former des syllabes, des mots et des phrases. À la fin du cours, l'élève doit lire assez bien couramment son livre de lecture.
Primaire élémentaire moyen 1923	▪ *But de la lecture*: la lecture courante a comme but de faire rendre sans hésitation et d'une manière intelligente, la pensée exprimée dans le texte. But des exercices de lecture: donner à l'élève l'intelligence complète d'un texte au point de vue du fond et de la forme. ▪ *But de la grammaire*: l'élève doit acquérir l'habitude d'appliquer la règle naturellement et sans effort.
Primaire élémentaire supérieur (modèle) 1923	▪ Aucun but exprimé
Primaire complémentaire 1923	▪ *Langue française*: en tenant compte du milieu où vit l'enfant, le maître tendra davantage à perfectionner ce qui a été étudié à l'école primaire élémentaire, s'arrêtant de préférence aux fautes de grammaire, de construction, d'élocution et de prononciation les plus fréquentes et les plus tenaces.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire supérieur 1929	▪ Aucun but exprimé
Primaire élémentaire 1937	▪ *But des exercices de pensée et de langage*: ils doivent tendre à éveiller chez les jeunes enfants l'esprit d'observation, à leur inspirer des idées sur les choses de la nature et de la vie, à ouvrir leur coeur aux bons sentiments. Ils ont aussi pour but de former le vocabulaire et faciliter l'expression des idées acquises. ▪ *But de la lecture*: le premier pas dans l'enseignement de la langue maternelle à l'école est la lecture qui met l'enfant en mesure de trouver par lui-même des idées dans les livres qu'il a entre les mains, par conséquent, de s'aider davantage dans ses études. ▪ *But de la grammaire:* les exercices de grammaire, d'analyse et de dictée doivent aussi enrichir l'esprit et l'âme des enfants de connaissances pratiques, historiques, morales et religieuses.
Primaire complémentaire 1937	▪ *But de la lecture:* faire acquérir aux élèves le goût et l'habitude de la bonne lecture. On doit attacher une grande importance au vocabulaire dans le but de l'enrichir et de lui donner plus de précision.
Primaire supérieur 1939	▪ Aucun but exprimé
Primaire 1948	▪ *Buts de la lecture*: premièrement, initier l'enfant au mécanisme de la lecture (lecture élémentaire); deuxièmement, l'amener à saisir sans difficulté et à rendre d'une manière intelligente et intelligible la pensée exprimée par l'écriture (lecture courante); troisièmement, le former à bien sentir et rendre avec art, par les inflexions et les mouvements de la voix, les pensées et les sentiments de l'écrivain (lecture expressive).

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire 1948 (suite)	▪ *But de la lecture élémentaire*: elle a pour but d'initier l'élève au mécanisme de la lecture pour arriver à former des syllabes, des mots et des phrases simples, à les articuler nettement et à les lire avec intelligence. ▪ *But de la lecture courante*: elle a pour but de faire saisir sans difficulté, et rendre d'une manière intelligente et intelligible, la pensée exprimée par l'écriture. La définition de ce but rappelle le caractère que doit conserver tout enseignement de la langue maternelle: découvrir la pensée sous les mots et l'exprimer correctement et avec intelligence. ▪ *But de la lecture expliquée*: la lecture expliquée a pour but de donner à l'élève l'intelligence complète du texte au point de vue du fond et de la forme, proportionnellement à son degré d'avancement. ▪ *But de l'enseignement de l'écriture*: l'enseignement de l'écriture à l'école primaire a pour but de rendre l'enfant capable de tracer bien et vite les lettres ou signes conventionnels de la pensée. ▪ *But des exercices de vocabulaire*: les exercices de vocabulaire ont pour but immédiat d'augmenter le nombre de mots dont l'enfant se servira pour exprimer sa propre pensée, ou qui lui serviront à comprendre la pensée des autres. ▪ *But des exercices d'élocution*: ces exercices n'ont d'autre but que de former l'enfant à l'habitude d'exprimer, par la parole clairement et avec ordre, les pensées et les sentiments que provoquent en lui l'observation des choses qui l'entourent et les connaissances acquises par l'enseignement. En d'autres termes, ces exercices ont pour but de faire parler l'enfant, le faire parler signifie exprimer ses pensées ou ses sentiments. Pour apprendre à parler il faut d'abord apprendre à penser et apprendre à manier cet instrument (le langage) qui extériorise la pensée, la moule dans des formes extérieures qui la rendent sensible à l'auditeur.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire 1948 (suite)	▪ *But de la rédaction*: à l'école primaire, la rédaction a pour but de rendre les enfants capables d'exprimer leurs pensées par écrit, correctement et avec ordre. ▪ *But de la grammaire*: l'enseignement de la grammaire à l'école primaire doit avoir pour but d'apprendre à parler et à écrire correctement, de familiariser l'élève avec les formes dont il peut revêtir sa pensée, conformément aux règles constatées dans l'usage de la langue et confirmées par lui. La grammaire ne peut être enseignée pour elle-même pas plus que le vocabulaire et l'orthographe. L'école primaire ne vise pas à faire des grammairiens, mais à enseigner la langue; la connaissance de la grammaire n'est pas un but, c'est un moyen, moyen indispensable, il est vrai, mais moyen toutefois qui doit conduire au terme final: **comprendre la pensée des autres et exprimer correctement sa propre pensée. C'est dans ce sens qu'on a dit: l'école doit enseigner le français, non la grammaire**. ▪ *But de la dictée*: la dictée a pour but direct d'enseigner l'orthographe, d'usage ou de règles; son but secondaire est de contribuer à développer l'esprit par l'enseignement général du français. Tout en complétant les leçons orales d'orthographe, elle doit contribuer à provoquer l'activité intellectuelle des enfants et à meubler leur esprit d'idées justes et utiles. Quelquefois la dictée servira d'exercices de contrôle, mais ce n'est pas sa destination ordinaire. ▪ *But de l'analyse*: l'analyse grammaticale ou logique a pour but de contrôler l'enseignement de la langue: elle permet à l'institutrice de s'assurer si l'élève sait comprendre dans un texte l'application des notions qu'il a acquises par l'étude, et si ses connaissances lui servent à comprendre la pensée exprimée dans ce texte et à mieux exprimer sa propre pensée. L'analyse n'est pas un exercice qui se suffit à lui-même.
Primaire 1959	▪ *But des exercices de langage*: contribuer à améliorer leur prononciation, à corriger les fautes auxquelles les enfants sont enclins.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire 1959 (suite)	▪ *Buts de la lecture*: le but ultime de la lecture, c'est de mettre l'enfant en possession d'un instrument dont il puisse se servir toute sa vie pour acquérir les connaissances utiles et souvent nécessaires à son développement personnel, à son instruction et à sa formation. Un but non moins important de l'enseignement de la lecture à l'école élémentaire, c'est de faire aimer la lecture à l'enfant. ▪ *But de la rédaction*: à l'aide d'exercices de phraséologie, permettre à l'élève d'exprimer les nuances de sa pensée. L'enfant doit apprendre d'une façon formelle et méthodique, comment se construit la phrase française, dans ses formes les plus simples d'abord, dans ses formes plus complexes ensuite. Ces exercices habitueront l'enfant à exprimer ses pensées dans des phrases simples, originales et personnelles. ▪ *But de la dictée*: son but immédiat est de faire pratiquer à l'enfant d'une façon intelligente, rationnelle et méthodique, l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles, la ponctuation et les signes orthographiques. Son but éloigné est d'enseigner à l'enfant des choses intéressantes et utiles, de lui apprendre à en parler et en écrire proprement.
Secondaire 1963	▪ *But de la phonétique et de la diction*: c'est en veillant de façon constante à la diction des élèves que le professeur assure l'efficacité de son enseignement. L'objectif sera atteint quand les élèves s'exprimeront avec aisance et naturel, sans exagération. ▪ *But des explications de textes*: apprendre à penser et à s'exprimer à l'école des bons auteurs. De plus elle entraîne au jugement personnel, développe l'imagination créatrice, affine le sens esthétique et fait découvrir des techniques littéraires. ▪ *But de la leçon de vocabulaire*: acquérir un vocabulaire riche et varié qui leur permet de s'exprimer en termes précis et nuancés.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Secondaire 1963 (suite)	▪ *But de la grammaire*: elle poursuit deux fins: premièrement, la correction de la langue écrite et orale et deuxièmement, la discipline de la pensée par l'analyse critique de l'expression, par l'examen et la discussion des notions grammaticales. ▪ *But de la littérature*: la compréhension des textes et l'acquisition d'une certaine culture. ▪ *But de la mémorisation de textes*: elle doit développer le goût du beau langage oral ou écrit, puisqu'il existe, entre la langue orale et écrite, une étroite dépendance mutuelle. À l'école secondaire, l'enseignement de la composition propose de rendre l'élève capable d'exprimer clairement et correctement ses idées, ses sentiments et ses sensations avec une note d'élégance dans des textes généralement courts.
Primaire 1969	▪ *Objectif du savoir-parler*: l'objectif sera atteint quand chaque écolier utilisera la langue familière correcte. ▪ *Objectif du savoir-écouter:* savoir écouter, c'est à la fois entendre et saisir la pensée d'autrui exprimée oralement; accueillir avec symphathie l'interlocuteur et juger le contenu et la forme d'un message; ▪ *Objectif du savoir-lire:* à la fin de l'école élémentaire, l'écolier doit avoir acquis l'habitude et le goût de la lecture. ▪ *Objectif du savoir-écrire:* le but est double: premièrement, développer chez l'écolier le plaisir de s'exprimer et de communiquer par écrit et, deuxièmement, asssurer la clarté et la correction de son expression. ▪ *Objectif de la grammaire:* premièrement, préciser, corriger et enrichir le langage de chaque écolier au point de vue de la structure de la phrase orale ou écrite et, deuxièmement, rendre l'écolier conscient des mécanismes et des ressources de sa langue maternelle.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Primaire 1969 (suite)	▪ *Objectif du vocabulaire:* l'étude du vocabulaire, portant d'abord sur le vocabulaire usuel et de caractère concret, puis sur le vocabulaire des sensations et des sentiments, précise, corrige et enrichit le langage spontané de chaque écolier. ▪ *Objectif de la phonétique:* il s'agit non pas de faire apprendre par coeur des notions, même élémentaires, de phonétique, mais d'améliorer le langage spontané de l'écolier au point de vue des phénomènes de la chaîne parlée. ▪ *Objectif de l'orthophonie:* l'objectif sera atteint quand l'écolier aura une prononciation normale et correcte. ▪ *Objectif de l'orthographe:* rendre chaque écolier capable d'écrire correctement ce qu'il exprime.
Secondaire 1969	▪ *La langue:* à la fin de ses études secondaires, l'élève devra avoir développé au maximum ses aptitudes personnelles et avoir acquis les mécanismes essentiels de la langue. ▪ *Les sons et la chaîne parlée:* l'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication. ▪ *Le bon usage orthographique et grammatical*: habituer l'élève à une expression orale et écrite correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation. ▪ *Les significations:* habituer l'élève à saisir le sens exact des mots et des expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité. ▪ *La phrase:* habituer l'élève à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte. Par l'observation et la création, donner le goût de la variété, de l'harmonie et de l'expressivité.

PROGRAMMES	BUTS ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTES BRANCHES DU FRANÇAIS
Secondaire 1969 (suite)	▪ *L'expression de la pensée personnelle:* initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser, en lui-même et chez autrui, les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les exprimer convenablement. ▪ *Découverte de la pensée d'autrui:* habituer l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et à évaluer les moyens d'expression utilisés par l'auteur.
Primaire 1979	▪ *Objectif de la communication orale:* l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur. ▪ *Objectif de la lecture:* vise à faire de l'écolier un bon lecteur et plus tard un lecteur averti. ▪ *Objectif de l'apprentissage de l'écriture:* vise à faire de l'écolier un scripteur moyen et à le préparer à devenir un bon scripteur.
Secondaire 1979	▪ *Objectif de la compréhension de discours oraux et écrits:* rendre l'élève capable de lire et écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. ▪ *Objectif de la production de discours oraux et écrits:* rendre l'élève capable de rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. ▪ *Objectif des valeurs socio-culturelles:* amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés.

APPENDICE VI

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONALITÉ (NIVEAU III)

PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Programme-examen 1861	▪ Aucun principe exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1873	▪ Aucun principe exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1878	▪ Aucun principe exprimé
Primaire élémentaire/modèle/académie 1879	▪ Le français consiste toujours en l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la grammaire. La littérature se retrouve sous la matière composition. Son étude ne débute vraiment qu'au cours modèle et se poursuit au cours académique. ▪ On retrouve des indications méthodologiques sur la lecture, l'écriture, la grammaire, la dictée et la composition. ▪ *Lecture:* pour enseigner l'alphabet, l'instituteur n'enseigne qu'un petit nombre de lettres à la fois. Cet exercice doit être varié. ▪ *Épellation:* il est utile de faire épeler tantôt dans le livre, tantôt par coeur. ▪ *Écriture:* on ne doit pas oublier que l'écriture est un art qui doit s'enseigner d'après des règles fixes.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire/modèle/académie 1879 (suite)	▪ *Grammaire*: le temps consacré à la grammaire doit se partager entre la récitation de la leçon précédente et l'explication de la leçon suivante. Quant aux exercices, ils doivent se rapporter à la partie de la grammaire que les élèves voient actuellement et à celle qu'ils ont déjà vue. ▪ *Dictées:* elles doivent être données en vue de l'orthographe usuelle comme de l'orthographe grammaticale et proportionnées à l'avancement de chaque groupe. Il est indispensable de faire analyser les enfants si l'on veut s'assurer qu'ils comprennent les règles de la grammaire et soient en état d'en faire l'application. ▪ *Composition:* dans les écoles élémentaires, il est extrêmement utile d'accoutumer les élèves plus avancés à écrire des lettres sur des sujets simples et pratiques. Dans les écoles modèles, on peut proposer des sujets un peu plus difficiles et même ajouter de petites narrations. Dans les académies, on peut exercer les élèves à des descriptions, des lettres.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1888	▪ On retrouve des indications méthodologiques concernant la lecture, la grammaire et l'écriture. ▪ *Lecture:* le moyen le plus pratique d'enseigner les lettres aux commençants, c'est de les tracer sous leurs yeux sur le tableau noir. Le système combiné de lecture et d'écriture offre de grands avantages. On doit donner plus de temps à la lecture chez les commençants que chez les élèves plus avancés. Tous les élèves doivent recevoir des explications sur le sens des mots et ils doivent s'exercer à rendre compte de leur lecture, dès qu'ils savent lire couramment. La leçon de lecture donne lieu à différents exercices, soit de copie, de dictée, de grammaire ou de composition, selon le degré d'avancement des élèves. ▪ *Grammaire:* on doit commencer par des exemples, multiplier ces exemples, et mettre ainsi les élèves sur la voie des définitions ou des règles; énoncer ensuite les règles et faire des exercices d'application et d'invention. L'analyse grammaticale doit toujours accompagner l'enseignement de la grammaire et doit se faire oralement. Les exercices grammaticaux et les exercices préparatoires de style sont d'une grande importance.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire/modèle/académie 1888 (suite)	▪ Écriture: il est bien important d'accompagner chaque leçon d'écriture d'explications sur le tableau noir.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1898	▪ On y précise que dans tout leur enseignement, les maîtres et les maîtresses doivent s'appliquer à former leurs élèves aux vertus morales, aux bienséances et au bon langage. ▪ *Lecture:* le moyen le plus pratique d'enseigner les lettres aux commençants, c'est de les tracer sous leurs yeux, sur le tableau noir. Le système combiné de lecture et d'écriture offre de grands avantages. On doit donner plus de temps à la lecture chez les commençants que chez les élèves plus avancés. Tous les élèves doivent recevoir des explications sur le sens des mots et ils doivent s'exercer à rendre compte de leur lecture, dès qu'ils savent lire couramment. La leçon de lecture donne lieu à différents exercices, soit de copie, de dictée, de grammaire ou de composition, selon le degré d'avancement des élèves. ▪ *Grammaire:* on doit commencer par des exemples, multiplier ces exemples, et mettre ainsi les élèves sur la voie des définitions ou des règles; énoncer ensuite les règles et faire des exercices d'application et d'invention. L'analyse grammaticale doit toujours accompagner l'enseignement de la grammaire et doit se faire oralement. Les exercices grammaticaux et les exercices préparatoires de style sont d'une grande importance.
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904	▪ On signale que l'étude de la langue maternelle est indispensable partout et au même degré. ▪ Une nouveauté concernant l'enseignement du français: le français se retrouve maintenant décomposé en sept divisions: 1) lecture - diction - récitation de mémoire; 2) écriture; 3) grammaire; 4) analyse grammaticale et logique; 5) dictée - orthographe d'usage et de règles; 6) langage et rédaction; 7) littérature - analyse littéraire - notions d'histoire littéraire.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904 (suite)	▪ *Lecture*: l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture imposé par le programme les formera à la lecture sans effort. À la lecture, se rattachent la diction et la récitation de mémoire. La leçon de lecture proprement dite reste toujours l'affaire principale; c'est à elle qu'il faut consacrer la plus grande partie du temps dont on dispose. L'habitude de la récitation bien faite est, au reste, le meilleur moyen de former les élèves à une lecture intelligente, accentuée et expressive. C'est aussi un précieux exercice de langage et de rédaction. Que les maîtres fassent donc apprendre beaucoup de morceaux par coeur, en prose et en vers; parce que si les vers se gravent plus facilement dans la mémoire et se retiennent mieux, la prose pourtant est plus naturelle et fournit plus de mots et de tours de phrase qui serviront plus tard. ▪ Dans le choix des textes, on doit tenir compte des différents besoins des élèves. Un éducateur soucieux de sa mission n'oublie jamais d'orienter son enseignement de la façon la plus profitable et la plus pratique pour l'ensemble de ses élèves. ▪ *Écriture*: un moyen très efficace d'améliorer les mauvaises écritures, c'est de n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois: diviser la difficulté, c'est la résoudre plus facilement. La leçon d'écriture comprend les exercices suivants: 1) lecture par les élèves des lettres ou des mots qu'ils vont avoir à copier; 2) explication orale raisonnée et graduée des éléments graphiques, avec tracé au tableau noir; 3) exposition méthodique des principes ou conseils relatifs à la tenue du corps, du bras, du cahier, du crayon ou de la plume; 4) devoir d'application, avec surveillance et correction individuelle par le maître; 5) correction collective au tableau noir. L'usage de l'ardoise n'est pas autorisé pour la leçon d'écriture, les maîtres s'en tiendront strictement à cette règle. Ils feront écrire tout d'abord sur le papier avec un crayon tendre, et le plus tôt possible avec une plume.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904 (suite)	▪ *Grammaire*: au début, l'enseignement de la grammaire se rattache à celui de la lecture. Comme il importe avant tout de mettre l'enfant en possession d'une certaine quantité d'idées et de mots, on ne le fait jamais trop parler, observer et rendre compte de ses observations. Au début, le maître part de ces exemples et, par des interrogations habilement conduites, amène les enfants à trouver eux-mêmes la règle. Il formule ensuite cette règle avec précision; puis les élèves cherchent de petites phrases d'application. Enfin la règle est récitée plusieurs fois collectivement. À tous les degrés, l'enseignement de la grammaire doit tendre non seulement à former les écoliers à l'art d'écrire, mais aussi, et peut-être plus encore, à l'art de parler. En conséquence, que l'on multiplie les exercices oraux, qu'on s'efforce de les rendre intéressants. Et ils seront intéressants du moment que le maître y mettra beaucoup de variété et d'animation, qu'il leur donnera un caractère pratique et usuel. Partant jamais de ces subtilités inutiles, jamais de ces nomenclatures monotones apprises par coeur, jamais de ces longues séries d'exceptions inusitées. ▪ *Analyse grammaticale et logique:* ces exercices doivent être menés de front dès la première année et conduits ensuite parallèlement, à tous les degrés du cours. Il est clair que pour tous ces exercices, comme pour tous les autres, il faut de toute nécessité suivre un ordre progressif, échelonner les développements et les difficultés. On ne peut donner la première phrase venue à analyser tout entière que lorsque la grammaire a été vue elle-même dans son entier. ▪ *Dictée - orthographe d'usage et de règles:* bien conduits et compris avec méthode, les exercices de dictée contribuent puissamment au progrès intellectuel d'une classe. Que l'on évite ces dictées composées à dessein pour amener le plus de difficultés possibles, ou même des subtilités grammaticales dénuées de tout caractère pratique.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire/modèle/académie 1904 (suite)	▪ *Langage et rédaction:* c'est en parlant qu'on se forme à parler; c'est en écrivant qu'on se forme à écrire. Faisons faire de nombreux exercices de vocabulaire oraux et écrits, de nombreux exercices de phraséologie oraux et écrits, beaucoup d'exercices d'invention et de disposition des idées; en ayant soin de varier les procédés et de garder les difficultés selon les indications du programme. Cette remarque mérite d'être retenue à la lettre, il faut prendre les sujets de composition aussi près que possible des élèves. Mettons les élèves en présence des événements ordinaires de la vie, des phénomènes qui se passent sous leurs yeux, des accidents, joies ou douleurs, dont la vie est pleine, des services à demander ou à rendre, des témoignages de reconnaissance, de regrets ou de symphatie comme en imposent la bonté du coeur, les relations sociales ou les vertus chrétiennes. ▪ *Littérature:* la méthode choisie, ainsi que l'indique le programme doit toujours être expérimentale, c'est-à-dire qu'on ne doit jamais dissocier les règles des modèles. L'enseignement restera ce qu'il doit être: vivant et pratique. Faire distinguer, mais très clairement, ce qui comporte beaucoup plus d'attention et de réflexion qu'on ne le pense généralement, la prose et les vers, le langage simple et la poésie, le style courant, simple, précis, naturel, correct, élégant, qui doit être le style des élèves et le haut style qu'ils pourront admirer mais qui n'est point à leur usage. Loin de suggérer aux élèves, de leur imposer des jugements tout faits, qu'on les excite à parler, qu'on les amène à dire simplement les impressions et les réflexions que l'examen du texte leur inspire.
Primaire élémentaire 1923	▪ La langue française n'accuse plus que quatre divisions: 1) lecture - diction - récitation de mémoire - lecture expliquée; 2) écriture; 3) langage - exercices de pensée et de langage - vocabulaire - élocution; 4) rédaction et composition - grammaire - analyse - dictée. ▪ Tout enseignement de la langue doit rendre quelqu'un capable d'avoir des pensées à lui, et de les exprimer correctement dans son langage propre.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire 1923 (suite)	▪ L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire est d'une importance qu'on ne peut exagérer. C'est la base de l'éducation intellectuelle. ▪ *La lecture*: le premier pas de l'enseignement de la langue maternelle à l'école est l'enseignement de la lecture. Sans imposer aucun système, le programme marque sa préférence pour le procédé dit phonétique qui donne la valeur du son et de l'articulation avant de faire apprendre le nom de la lettre. ▪ Quelle que soit la méthode de lecture employée, il faut observer les conditions suivantes: N'enseigner que quelques lettres et commencer à les faire assembler en syllabes et mots connus. Faire saisir la valeur phonétique de la lettre et faire trouver dans le langage de l'enfant le son ou l'articulation dont on veut lui faire apprendre le signe. Enseigner simultanément l'écriture, la lecture et les éléments de l'orthographe. Ne jamais utiliser d'éléments nouveaux sans les avoir systématiquement étudiés. Ne jamais donner des mots dont le sens est inconnu des enfants, sans avoir fait comprendre la chose qu'ils représentent. Poser des questions qui font rendre compte des idées du texte et en même temps l'initient aux fonctions grammaticales des mots, sans lui en donner la définition. ▪ *Écriture*: l'écriture accompagne la lecture. Il faut appliquer les enfants aux exercices de calligraphie soignée, en suivant les indications du programme. La leçon d'écriture comprend les exercices suivants: lecture des lettres ou des mots que les élèves auront à copier. Explication orale, raisonnée et graduée des éléments graphiques, avec tracé au tableau noir. Exposition méthodique des principes ou conseils relatifs à la tenue du corps, du bras, du cahier, du crayon ou de la plume. Devoir d'application avec surveillance et correction individuelle par le maître. Correction collective au tableau noir. Un moyen très efficace d'améliorer les mauvaises écritures, c'est de n'exiger que la correction d'un seul défaut à la fois; diviser la difficulté, c'est la résoudre plus facilement.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire 1923 (suite)	▪ *Langage*: il comprend les exercices de pensée et de langage, le vocabulaire, l'élocution, la rédaction et la composition. Par les exercices de pensée, on doit donner à l'enfant des idées. Par le vocabulaire, lui fournir des mots. Les exercices d'élocution lui fourniront l'occasion de s'exprimer et la rédaction lui permettra de s'exprimer par écrit. ▪ Deux résultats qu'il faut obtenir à l'école primaire: ▪ créer chez l'enfant la puissance de tirer du monde extérieur qui l'entoure, de son propre intérieur ou de ses livres, des idées qui deviendront siennes; ▪ créer également chez lui la puissance d'exprimer ces idées qui seront devenues siennes, dans son propre langage, sans le secours immédiat du livre. Pour y arriver, l'enseignement livresque doit disparaître pour laisser libre champ à la culture active des puissances intellectuelles d'observation, de jugement et de réflexion; il faut susciter l'activité intérieure qui développe la personnalité et lui donne du caractère. ▪ C'est la composition écrite qui constitue le terme de tout l'enseignement du français.
Primaire complémentaire 1923	▪ Aucun principe exprimé
Primaire supérieur 1929	▪ Aucun principe exprimé
Primaire élémentaire 1937	▪ La langue française est découpée en 8 branches: 1) lecture; 2) récitation et diction; 3) écriture; 4) langage; 5) rédaction et composition; 6) grammaire; 7) analyse; 8) dictée.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire élémentaire 1937 (suite)	▪ L'enseignement de ces différents éléments peut être simultané et concentrique. Le nouveau programme présente chacune de ces matières en les séparant les unes des autres et en donnant, pour chacune d'elles, un programme bien défini et des méthodes et procédés progressifs. ▪ L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire est d'une importance qu'on ne peut exagérer. Il doit être aussi parfait que le comporte le caractère de l'école primaire. Aucune culture ne peut compenser la connaissance de la langue maternelle, parce que c'est elle qui rend quelqu'un capable de penser par lui-même, de s'assimiler les pensées des autres et de donner une forme personnelle à sa pensée. C'est la base de l'éducation intellectuelle. ▪ Dans l'enseignement de toutes les parties de la langue maternelle, il faut toujours avoir présent à l'esprit que tout en visant à la fin propre de chacune d'elles, on doit chercher à atteindre plus haut, on doit exercer les élèves à découvrir la pensée dans le texte qu'ils lisent; les formes du langage dans les choses qu'ils écrivent ou qu'ils analysent, les lois et les habitudes de la langue parlée ou écrite dans la grammaire qu'ils apprennent, les éléments du beau littéraire dans leurs exercices de composition.
Primaire complémentaire 1937	▪ On retrouve toujours 8 divisions de la langue: 1) lecture; 2) vocabulaire; 3) orthographe et grammaire; 4) analyse; 5) littérature et rédaction; 6) explication de textes; 7) notions d'histoire littéraire; 8) récitation de mémoire. ▪ *Lecture*: en huitième et en neuvième années, on fait au moins une fois par semaine de la lecture. Faire acquérir aux élèves le goût de la bonne lecture: source abondante d'instruction et de nobles jouissances. À cette fin, entre autres moyens, le maître lira, de temps à autre en classe, des pages bien choisies. ▪ *Vocabulaire*: attacher une grande importance au vocabulaire, pour l'enrichir et lui donner plus de précision. La leçon de vocabulaire se rattache, pendant une dizaine de minutes, tantôt à la leçon de lecture, tantôt à la leçon de grammaire.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire complémentaire 1937 (suite)	▪ *Orthographe et grammaire:* il importe d'insister, au cours complémentaire, sur l'orthographe et la grammaire et de ne pas se contenter de les enseigner occasionnellement. ▪ *Analyse:* refaire souvent, en les variant selon leur importance, quelques-uns des exercices de l'analyse logique qui ont été étudiés par les élèves depuis le commencement de leurs cours. Faire de nombreux exercices qui sont réservés aux classes primaires supérieures: différentes espèces de propositions circonstancielles; nature des propositions relatives; propositions comparatives; propositions incidentes; propositions elliptiques. Initier les élèves, à l'occasion de l'étude des textes, aux notions d'analyse qui sont réservées aux classes primaires supérieures: différentes espèces de propositions circonstancielles; nature des propositions relatives; propositions comparatives; propositions incidentes; propositions elliptiques. ▪ *Littérature et rédaction*: bien établir d'abord dans l'esprit des élèves les notions théoriques qui regardent l'art d'écrire et les divers genres littéraires, ce qu'on appelle communément préceptes littéraires et genres littéraires. Avant de faire lire soit des narrations soit des descriptions, avant surtout d'imposer aux élèves d'analyser ou de composer des pièces en ces divers genres, on doit leur exposer les notions opportunes. On les trouve dans les manuels de littérature et les grammaires quelque peu développées. ▪ *Explication de textes:* au cours complémentaire, les lectures se rapportent toutes aux genres narratif, épistolaire et descriptif. En conséquence, on devra spécialement étudier les préceptes relatifs à chacun de ces genres. ▪ *Notions d'histoire littéraire:* les élèves doivent posséder quelques notions d'histoire littéraire sur les auteurs dont ils auront lu ou analysé des extraits.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire complémentaire 1937 (suite)	▪ *Récitation de mémoire:* apprendre par coeur des textes bien choisis et assez étendus offre de nombreux avantages. Cet exercice développe le vocabulaire et la mémoire des mots, il enrichit la langue d'une foule d'expressions et de tours de phrases fort utiles dans la conversation soignée et la composition. De plus, il met dans l'esprit des modèles imitables à tous les points de vue. C'est pourquoi, chaque année, on fait apprendre par coeur un certain nombre de pièces littéraires dans les genres étudiés et connus des élèves. On les fait réciter en insistant sur les qualités d'une bonne diction.
Primaire supérieur 1939	▪ On ne retient que 4 divisions: 1) lecture et récitation; 2) vocabulaire - orthographe - grammaire - analyse; 3) composition; 4) littérature. ▪ Le programme ne précise pas de directives pédagogiques particulières pour ces matières.
Primaire 1948	▪ C'est par la lecture expliquée qu'il s'entraînera à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres. ▪ C'est en lui fournissant le plus souvent possible l'occasion de parler et d'écrire qu'on le rendra apte à donner une forme personnelle à sa pensée, à condition que l'on enrichisse graduellement son vocabulaire. ▪ C'est la connaissance de la grammaire et celle de l'analyse qui le familiariseront avec les lois du langage et lui permettront de parler et d'écrire correctement.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1948 (suite)	▪ L'enseignement du français comporte donc de la lecture et des exercices de pensée, l'étude du vocabulaire et de l'orthographe usuelle, du langage et de la rédaction, de la grammaire et de l'analyse. Mais aucune de ces branches ne constitue une fin en soi et ne doit être enseignée pour elle-même. On ne fait pas de la lecture pour la lecture ni de la grammaire pour la grammaire. Mais toutes doivent converger vers l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue qui permet à l'enfant d'exprimer ses propres pensées dans un langage correct. ▪ Maintenir des cloisons étanches entre ces différentes branches de l'enseignement du français, c'est disperser inutilement l'esprit de l'enfant et lui compliquer l'étude de sa langue maternelle. Il faut donc donner un enseignement plus pratique, plus enchaîné, plus coordonné, plus pédagogique. Le moyen le plus simple, c'est de partir d'un texte à la portée de l'enfant, et sur lequel se greffent et vers lequel convergent toutes les branches de l'enseignement du français. ▪ L'enfant apprend d'abord à penser sur un sujet qui l'intéresse et avec lequel il se familiarise. Pour lui permettre d'en parler facilement, on lui fournit tout le vocabulaire qui s'y rattache et dont il apprend l'orthographe à l'occasion. D'année en année, son vocabulaire s'enrichit et l'enfant se familiarise avec l'orthographe usuelle. L'étude de la grammaire ne s'embarrasse pas d'une multitude d'exceptions ou de difficultés inutiles, elle s'en tient aux règles essentielles, non pas apprises dans l'ordre logique des grammairiens, mais dans l'ordre psychologique des besoins de l'enfant et graduées selon son âge. L'analyse n'est pas un étiquetage savant, mais une observation constante de la fonction des mots et des propositions pour en faire découvrir facilement la nature et faciliter la compréhension des règles de grammaire et leur application. Les exercices orthographiques et la dictée, toujours puisés dans le texte ou inspirés de lui, terminent la leçon de grammaire et d'analyse.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1948 (suite)	▪ La lecture n'est plus cet exercice monotone que maîtres et élèves se hâtent d'exécuter sans intérêt, mais un véritable moyen de culture et d'enrichissement. C'est à cette occasion que se corrigent les défauts d'articulation et de prononciation. Quant à l'intonation, l'enfant qui a compris son texte la trouve assez naturellement. ▪ La conversation s'engage ensuite sur la lecture et fournit l'occasion à tous les exercices d'élocution sur le texte et à propos du texte. En même temps s'amorce le sujet de rédaction, qui porte sur le texte lui-même, ou sur une de ses parties, ou sur un sujet qui s'en rapproche. Quelques exercices préliminaires de phraséologie entraînent l'enfant à exprimer clairement sa pensée dans une phrase grammaticale, mais personnelle. ▪ Chaque leçon de français devrait souvent comprendre tous ces exercices. L'enfant travaillerait ainsi sur une langue vivante et articulée, il s'habituerait à saisir les liens qui existent entre les différentes branches de l'enseignement du français, la raison d'être de chacune d'elles, le résultat auquel aboutit l'étude enchaînée de chacune d'elles. En suivant cette marche, il apprendrait effectivement à penser d'abord, puis à parler et à écrire ensuite.
Primaire 1959	▪ On retrouve 5 divisions de la langue: 1) langage - conversation - lecture; 2) vocabulaire - orthographe d'usage; 3) grammaire (analyse); 4) phraséologie; 5) rédaction. ▪ *Plan du programme:* le programme présente les diverses matières du français selon un ordre qu'on qualifie de «méthodologique». Mises en évidence, dans une première section (les matières finales), les disciplines fondamentales essentielles, celles pour l'acquisition desquelles on travaille, selon le but même de l'enseignement du français à l'école élémentaire (compréhension - expression). C'est seulement en second lieu (la technique auxiliaire) qu'on traite des matières strictement techniques, importantes certes, mais accessoires par rapport aux premières. Ensuite à l'intérieur même de la première section, les matières finales (langage - lecture - rédaction) se présentent du connu à l'inconnu, du facile au difficile, de la langue parlée à la langue écrite, en passant par la lecture, qui transpose littéralement l'une en l'autre.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1959 (suite)	▪ L'attention des éducateurs devrait se concentrer sur les matières essentielles, notamment sur la langue maternelle, médium par excellence de formation intellectuelle et morale. ▪ L'enseignement de la langue comporte de la lecture et des exercices de pensée, l'étude du vocabulaire et de l'orthographe usuelle, du langage et de la rédaction, de la grammaire et de l'analyse. Aucune de ces branches ne constitue une fin en soi et ne doit être enseignée pour elle-même. Toutes ces matières doivent converger vers l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue qui permette à l'enfant d'exprimer ses propres pensées dans un langage correct. On doit donner un enseignement plus pratique, plus enchaîné, plus coordonné, plus pédagogique. Le moyen le plus simple, c'est de partir d'une texte à la portée des enfants et sur lequel se greffent et vers lequel convergent toutes les branches de l'enseignement du français. ▪ La lecture constitue un véritable moyen de culture et d'enrichissement. La conversation s'engage ensuite sur la lecture. En même temps, s'amorce la rédaction qui porte sur le texte lui-même, ou sur une de ses parties ou un sujet qui s'en rapproche. Chaque leçon de français devrait souvent comprendre tous ces exercices naturellement proportionnés au temps dont on dispose. En suivant cette marche, il apprendrait à penser d'abord, puis à parler, à écrire ensuite. ▪ On reconnaît l'importance primordiale de la lecture dans l'enseignement de la langue maternelle. Elle est, dit-on, la pierre angulaire, l'instrument indispensable. La langue est encore considérée comme la matière la plus importante du cours élémentaire. Elle est l'auxiliaire du maître, non seulement en français, mais dans toutes les matières du programme. Aussi, la lecture constitue un exercice fondamental dont tous les éducateurs doivent reconnaître la valeur éducative et moralisatrice.
Secondaire 1963	▪ La première place revient au français. Il joue un rôle irremplaçable dans la formation de l'esprit et du coeur, le développement de la personnalité, la poursuite des études, la participation à la vie sociale et à l'acquisition de la culture.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Secondaire 1963 (suite)	▪ *Le français parlé:* l'étude de la langue parlée ne se borne pas à la bonne prononciation. La vie offre de plus nombreuses occasions d'utiliser le français parlé que le français écrit. Le maître doit consacrer du temps à des leçons spécifiques: notions de phonétique et de diction, lecture expressive, utilisation du matériel audio-visuel. Il s'applique à multiplier en classe les occasions pour les élèves de s'exprimer oralement, avec le souci constant de corriger les défauts, mais surtout de cultiver les qualités du langage parlé. ▪ *Le français et les autres matières:* les professeurs des autres matières doivent contribuer par l'usage qu'ils font ou que les élèves, sous leur direction, font de cet instrument. À l'école secondaire, s'il y a des périodes pour les mathématiques, pour les sciences, pour d'autres matières, la classe de français est en quelque sorte continuelle. ▪ *Coordination des diverses branches du français*: l'élève n'étudie ni la grammaire, ni les préceptes littéraires, ni le vocabulaire pour eux-mêmes, mais pour le français. ▪ *La méthode inductive et active dans l'enseignement du français:* le point de départ de l'étude est toujours le français des modèles, lus ou entendus, ou, pour l'étude du vocabulaire surtout un centre d'intérêt. Comme la progression dans la formation exige qu'on aborde, comprenne et assimile de l'inconnu, l'élève s'y achemine en partant du connu. Le maître ne doit pas négliger de cultiver la mémoire, qui est un agent de formation. ▪ Le professeur de français doit connaître et enseigner non seulement la langue écrite, mais aussi la langue parlée.
Primaire 1969	▪ L'apprentissage de la langue maternelle repose essentiellement sur trois éléments: l'enfant, la langue et le maître.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1969 (suite)	***L'ENFANT ET LA LANGUE MATERNELLE*** ▪ La pédagogie de la langue maternelle doit reposer sur les données de la psychologie de l'enfant. L'apprentissage de la langue maternelle se fait en deux étapes: de sa naissance à son entrée à l'école, l'enfant acquiert la langue par un apprentissage exclusivement oral. À son entrée en classe, l'enfant commence la deuxième étape de son apprentissage. ▪ L'expression orale et l'expression écrite donnent forme à la pensée. L'enseignement de la langue maternelle doit donc prendre son origine dans la pensée de l'enfant et tenir compte de la spontanéité de son expression. Il appartient à l'école de placer l'enfant dans les conditions où, naturellement, on parle et on écrit, et où, naturellement, on écoute et on lit. ***LA LANGUE*** *Norme du français parlé et écrit au québec* ▪ Le français au Québec doit s'aligner autant que possible sur le français international réputé correct. La morphologie et la syntaxe n'admettent aucun écart. ▪ La phonétique accepte des variantes: le français parlé sur les ondes des radios d'État est en général un modèle à imiter. Quant au lexique, il est juste d'accepter les canadianismes de bon aloi. ▪ L'enseignement de la langue maternelle doit amener l'enfant à manier spontanément la langue courante. Par la langue courante, il faut entendre, du point de vue de la langue orale, la langue familière correcte. La langue écrite doit viser à l'expression claire et directe.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1969 (suite)	*Priorité de la langue orale* ▪ Le travail scolaire porte sur le français parlé d'abord, sur le français écrit ensuite. La langue orale, première en date et première en valeur, sert de point de départ à l'étude de la langue écrite. *Primauté des techniques d'expression* ▪ Toutes les matières de l'enseignement du français se prêtent un mutuel appui et toutes doivent concourir à la maîtrise des techniques d'expression. *Regroupement des techniques* ▪ Pour la commodité de la présentation, le programme divise la langue maternelle en différentes matières. On peut les réunir en deux catégories: les disciplines d'expression et les disciplines d'acquisition. ▪ Les disciplines d'expression englobent les travaux et les activités scolaires, de toute nature qui conduisent l'écolier à formuler sa propre pensée oralement (élocution) ou par écrit (composition). Elles mettent en action l'esprit créateur de l'enfant. ▪ Quand il s'exprime, l'enfant exploite ce qu'il a acquis: ce qu'il dit ou écrit est en quelque sorte une projection de soi qui traduit des particularités personnelles.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1969 (suite)	▪ Les disciplines d'acquisition n'ont par leur fin en elles-mêmes: leur utilisation doit être envisagée dans la perspective de l'expression. La lecture et la récitation sont les principales techniques d'acquisition. Elles contribuent à l'enrichissement de l'expression. Viennent ensuite, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire (la grammaire qui, par l'observation et l'analyse des faits de langage, permet à l'écolier de découvrir les règles qui régissent l'expression), la phonétique et l'écriture. ▪ **En conséquence, tout l'enseignement du français (conception de la méthodologie et motivation de l'élève) doit être orienté vers l'expression personnelle de l'enfant).** *LE MAÎTRE* ▪ Il appartient au maître de guider l'enfant dans sa conquête de la langue. Pour ce faire, il suscite chez l'élève une constante participation, une contribution active à l'acquisition des moyens d'expression. ▪ **En ce qui concerne la langue orale en particulier le maître est le modèle que l'élève imite volontiers.** *Éléments de base et progression* ▪ Dans son enseignement de la langue maternelle, le maître doit, dès les premières années, faire porter son action pédagogique sur les éléments de base. Il lui suffit, chaque année, d'élargir progressivement le champ de la connaissance. Ainsi, à la fin de la 6e, l'écolier maîtrisera assez bien les [illegible] fondamentales de la langue pour que l'école secondaire n'ait pas à revenir sur [illegible] indispensables.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1969 (suite)	*Coordination* ▪ Dans l'enseignement de la langue maternelle à l'école élémentaire, la coordination est essentielle aussi bien entre les diverses branches du français qu'entre le français et les autres disciplines du programme. Toutes les disciplines du cours élémentaire doivent apporter une contribution à l'enseignement de la langue maternelle. D'autre part, l'amélioration de la langue doit être le souci constant de toute l'équipe des éducateurs qui ont charge des mêmes écoliers. *Évaluation* ▪ Conformément à l'esprit du programme, l'évaluation porte sur l'expression de soi (savoir-parler et savoir-écrire) et sur la compréhension des autres (savoir-écouter et savoir-lire). ▪ Toute division des matières du français est artificielle. On n'atteint pas les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle en maintenant des cloisons étanches entre les diverses branches du français. ▪ **Le français ne fait qu'un: une cohésion intime doit exister entre toutes les matières.** ▪ Le programme présente les matières en fonction du but que se propose l'enseignement du français **considéré comme un instrument de communication:** expression et compréhension sur le plan de la langue orale (savoir-parler et savoir-écouter) et sur le plan de la langue écrite (savoir-lire et savoir-écrire). La communication implique un contenu linguistique (grammaire, vocabulaire, phonétique) et un bon usage (orthographe, orthophonie). ▪ Il lui faut voir dans le français, en plus de l'instrument de communication, l'agent de culture et le moyen par excellence de développement personnel.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Primaire 1969 (suite)	▪ Il faut insister sur le fait suivant: l'enseignement du français, langue maternelle, doit reposer essentiellement sur la pratique de la langue, expression et compréhension. Il demande, en somme, de cultiver les moyens linguistiques de chaque enfant, son savoir-parler et son savoir-écouter, son savoir-lire et son savoir-écrire. ▪ **Le contenu linguistique et le bon usage sont importants, mais ils sont accessoires par rapport à l'expression et à la compréhension.**
Secondaire 1969	▪ L'objectif général et les principes directeurs définis plus haut doivent se concrétiser en une méthodologie. L'expression **mise en situation** désigne le processus méthodologique mis de l'avant par le programme-cadre de français de l'enseignement secondaire. ▪ Fonder l'enseignement du français sur la langue de l'élève - celle qu'il parle et qu'il écrit - et sur la langue de son milieu - celle que l'élève entend et qu'il lit - c'est tenir compte du développement mental et des véritables besoins de celui à qui l'on s'adresse. ▪ Le processus méthodologique présente un double cheminement: la *mise en situation* (situations d'apprentissage et les thèmes) et *l'exploitation* (la langue et la pensée). ▪ Le cadre méthodologique décrit la *mise en situation* comme l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre pour motiver l'élève, c'est-à-dire pour l'amener à entreprendre une démarche et la mener à bien. Le point de départ de cette démarche peut être une situation d'apprentissage ou un thème. La langue emprunte des formes multiples et variées que l'usager doit connaître pour les employer à bon escient dans la communication. En classe de français, ces formes peuvent servir de départ à une période d'apprentissage. Le programme les nomme alors situations d'apprentissage. Les situations d'apprentissage se présentent en deux séries: celles qui sont tirées de la vie courante et celles qui ressortissent à la culture littéraire.

PROGRAMMES	PRINCIPES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Secondaire 1969 (Suite)	▪ Les moyens à mettre en œuvre pour que l'acte de communication soit aussi parfait que possible et pour que s'améliore la qualité de la langue et de la pensée de l'élève sont: le travail de recherche, de création et de correction qui accompagne la communication, l'observation et l'analyse critique de la communication; les procédés qui, comme l'enseignement magistral, l'étude personnelle et les exercices de correction et les exercices d'approfondissement, favorisent le développement d'automatismes corrects. ▪ Le perfectionnement de la langue et de la pensée dépend plus du souci permanent de la communication de qualité que de l'enseignement théorique ou des exercices scolaires. Aussi les éléments qui apparaissent dans les parties intitulées *La langue* et *La pensée* ne doivent-ils pas nécessairement faire l'objet de cours ou d'exercices. Ils figurent au programme à titre de rappel pour que le professeur s'assure constamment que ses élèves en font un usage convenable.
Primaire 1979	▪ *L'objet de la classe de français:* la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement. ▪ *Objectif:* l'objectif spécifique de la classe de français est de développer chez l'écolier ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite. ▪ Une habileté langagière est acquise quand l'écolier est capable de l'exercer à des fins de communication inhérentes à cette utilisation. ▪ Le rôle du maître est d'assurer chez l'écolier le développement de l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et de la langue écrite, et de favoriser l'enrichissement des connaissances et des techniques nécessaires à l'exercice des habiletés langagières.
Secondaire 1979	▪ Même principes qu'au primaire 1979

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470477
Centre d'intérêt: 751

Simard, Madeleine.

Analyse des niveaux d'intentionnalité et des contenus d'enseignement des programmes de français de 1840 à nos jours / par Madeleine Simard. -- [Hull?] : M. Simard, 1993.
2 v. (ix, 629 f.) ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: v. 1, f. [v]. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: v. 1, f. 264-270.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue écrite * Programme d'études * Analyse de contenu * Historique * Objectifs d'éducation * Objectifs d'enseignement * Instrument d'analyse * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Intentionnalité

Ce mémoire retrace l'évolution de l'enseignement du français écrit dans les programmes publics, secteur catholique, de 1840 à nos jours et relève les objectifs et buts de l'éducation à travers les politiques officielles des différents programmes. Le premier chapitre expose la problématique et le cadre théorique. La description de la méthodologie retenue et des grilles d'analyse utilisées fait l'objet du deuxième chapitre. Le troisième est consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies à l'aide des deux instruments d'analyse. Le quatrième chapitre interprète les résultats de la recherche. Le deuxième volume comprend seize appendices relevant tous les contenus d'apprentissage des programmes étudiés.

Type de document:

94-70477-B

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

par

MADELEINE SIMARD

VOLUME II

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ ET DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DE 1840 À NOS JOURS

SEPTEMBRE 1993

TABLE DES MATIÈRES

VOLUME I

Page

REMERCIEMENTS iii

AVANT-PROPROS iv

RÉSUMÉ v

TABLE DES MATIÈRES vi

LISTE DES FIGURES x

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

1. Problématique 4

2. Cadre théorique 12

2.1 Les sciences du langage 13

2.1.1 Évolution de la grammaire scolaire 13
2.1.2 Contribution des différentes disciplines 16
2.1.3 Variables de la grille d'analyse des programmes de français . . . 21

2.2 Le curriculum (programme d'études) 30

2.2.1 Place du français dans le curriculum 30
2.2.2 Nature d'un curriculum 31
2.2.3 Contenu d'un curriculum 34
2.2.4 Types de curriculum 36

Page

2.3 La pédagogie et la didactique 38

2.3.1 Explication des concepts 38
2.3.2 Histoire de notre pédagogie canadienne-française d'après Gauthier 43

CHAPITRE II. MÉTHODOLOGIE

1. Les critères de l'analyse de contenu 50

2. Les grilles d'analyse 52

2.1 Élaboration de la première grille 52

2.1.1 Présentation de la grille et explication de certaines variables 54

2.2 Description de la deuxième grille 61

CHAPITRE III. ANALYSE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

1. Contexte socio-politique 67

1.1 La situation avant 1856 67
1.2 La situation à partir de 1856 69

2. Analyse comparative des programmes d'études 71

2.1 Caractéristiques générales des programmes 72

2.1.1 Nature des programmes 72
2.1.2 Principes et objectifs généraux 74
2.1.3 Organisation pédagogique 78
2.1.4 Matière (le français) 84
2.1.5 Sommaire 87

2.2 Objectifs et objets de l'enseignement 89

2.2.1 Objectifs 89
2.2.2 Objets 92
2.2.3 Sommaire 103

Page

2.3 Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage 107

2.3.1 Démarche 107
2.3.2 Procédés d'apprentissage 117
2.3.3 Sommaire 123

2.4 Importance des agents 127

2.5 Activités d'apprentissage 130

2.6 Évaluation 136

3. Analyse des niveaux d'intentionnalité 138

3.1 Analyse de premier niveau 139

3.1.1 Buts et objectifs généraux de l'éducation 139
3.1.2 Sommaire 145
3.1.3 Principes, postulats, idées directrices et valeurs 146
3.1.4 Sommaire 159

3.2 Analyse de deuxième niveau 160

3.2.1 Buts et objectifs de l'enseignement du français 160
3.2.2 Sommaire 165
3.2.3 Buts et objectifs des différentes branches du français 166
3.2.4 Sommaire 178

3.3 Analyse de troisième niveau 180

3.3.1 Principes psycho-pédagogiques 180
3.3.2 Sommaire 198
3.3.3 Contenus d'enseignement 200

CHAPITRE IV. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. Éléments de comparaison 226

1.1 Caractéristiques générales du programme 226
1.2 Objectifs et objets de l'enseignement 230
1.3 Démarche pédagogique et procédés d'apprentissage 236

Page

1.4 Importance des agents 238
1.5 Activités d'apprentissage 239
1.6 Évaluation 242

2. Pistes de réflexion 246

3. Conclusions 254

CONCLUSION 262

BIBLIOGRAPHIE 264

APPENDICES

1. Grille d'analyse des programmes de français 271
2. Buts et objectifs généraux de l'éducation 289
3. Principes généraux de l'éducation 296
4. Buts et objectifs généraux de l'enseignement du français 311
5. Buts et objectifs des différentes branches du français 318
6. Principes psycho-pédagogiques de l'enseignement du français 329

VOLUME II

APPENDICES (SUITE)

7. Programme-examen de français de 1861 351
8. Programme du cours primaire de 1873 361
9. Programme du cours primaire de 1878 363
10. Programme du cours primaire de 1879 365
11. Programme du cours primaire de 1888 369
12. Programme du cours primaire de 1898 372
13. Programme du cours primaire de 1904 376
14. Programme du cours primaire de 1923 384
15. Programme du cours primaire de 1929 392
16. Programme du cours primaire de 1937 395
17. Programme du cours primaire de 1939 407
18. Programme du cours primaire de 1948 410
19. Programme du cours primaire de 1959 452
20. Programme du cours secondaire de 1963 491
21. Programmes-cadres de français du primaire et du secondaire de 1969 . 512
22. Programmes de français du primaire et du secondaire de 1979 529

APPENDICE VII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

BREVET D'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

PROGRAMME NO 1.

GRAMMAIRE FRANÇAISE

I

1. Qu'est-ce que la grammaire?
2. Qu'est-ce qu'une syllabe?
3. Avec quoi représente-t-on les sons des syllabes?
4. Combien avons-nous de lettres?
5. Comment s'appelle la réunion de toutes nos lettres?
6. Combien y a-t-il de sortes de lettres?
7. Combien avons-nous de voyelles?
8. Combien y a-t-il de sortes d'H?
9. Donnez des mots où l'h soit muet?
10. Donnez des mots ou l'h soit aspiré?
11. Combien y a-t-il de sortes de mots?

II

12. Qu'est-ce que le nom ou substantif?
13. Qu'est-ce que le nom propre?
14. Qu'est-ce que le nom commun?
15. Combien y a-t-il de genres en français?
16. À quoi servent ces deux genres?
17. Combien y a-t-il de nombres en français?
18. Quand emploie-t-on le singulier?
19. Quand emploie-t-on le pluriel?
20. D'où se forme le pluriel?
21. Comment les noms terminés en s, x, z, font-ils au pluriel?
22. Quel est le pluriel des noms terminés par au et par eu?
23. Quel est le pluriel des noms terminés en ou, en al et ail?
24. Qu'y a-t-il à dire sur le pluriel des mots aïeul, ciel et ail?
25. Citez quelques noms qui n'ont pas de pluriel.
26. Citez quelques noms qui n'ont pas de singulier.

III

27. Qu'est-ce que l'article?
28. Quel article avons-nous en français?
29. Qu'appelle-t-on article élidé? contracté?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

IV

30. Qu'est-ce que l'adjectif?
31. Comment appelle-t-on un adjectif qui détermine les noms?
32. Qu'appelle-t-on adjectif démonstratif? Adjectif possessif? Adjectif numéral? Adjectif indéfini?
33. Comment appelle-t-on l'adjectif qui marque la qualité du substantif?
34. Combien les adjectifs ont-ils de nombres?

V

35. D'où se forme le pluriel?
36. Combien les adjectifs ont-ils de genres?
37. D'où le féminin se forme-t-il?
38. Comment les adjectifs en el, et, en, on, eil, font-ils leur féminin?
39. Comment les adjectifs en eur et eux font-ils au féminin?
40. Comment les adjectifs terminés en f font-ils au féminin?
41. Quel est le féminin des adjectifs terminés au masculin par un e muet?

VI

42. Combien y a-t-il de degrés de signification dans les adjectifs?
43. Combien y a-t-il de comparatifs?
44. Combien y a-t-il de superlatifs?
45. Y a-t-il des adjectifs dont les comparatifs de supériorité se forment sans le mot plus?
46. Comment les adjectifs s'accordent-ils avec le substantif?
47. Comment s'accordent-ils s'ils se rapportent à deux ou plusieurs noms singuliers?
48. Comment s'accordent-ils si les deux noms sont de différents genres?

VII

49. Qu'est-ce que le pronom?
50. Combien y a-t-il de sortes de pronom?
51. Qu'appelle-t-on pronoms personnels?
52. Combien y a-t-il de pronoms personnels?
53. Quelles sont les trois personnes?
54. Quelles sont les formes du pronom de la première personne?
55. Quelles sont les formes du pronom de la seconde personne?
56. Quelles sont les formes de pronom de la troisième personne?

VIII

57. Qu'appelle-t-on pronom démonstratifs? Pronoms possessifs? pronoms relatifs? pronoms indéfinis?
58. Donnez des exemples de chacun de ces pronoms?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

IX

59. Qu'est-ce que le verbe?
60. Qu'entend-on par personnes dans les verbes?
61. Combien y a-t-il de personnes dans les verbes?
62. Qu'appelle-t-on temps dans les verbes?
63. Combien y a-t-il de temps principaux?
64. Comment appelle-t-on les autres temps?

X

65. Qu'appelle-t-on mode?
66. Combien y a-t-il de mode?
67. Combien y a-t-il de temps dans l'indicatif?
68. Quels sont les temps qui se forment de l'infinitif? Du participe présent? Du participe passé? Du présent de l'indicatif? Du passé défini?
69. Combien y a-t-il de temps dans le conditionnel?
70. Combien y a-t-il de temps dans l'impératif?
71. Combien y a-t-il de temps dans le subjonctif?

XI

72. Qu'est-ce qu'un verbe auxiliaire?
73. Quels sont les principaux auxiliaires en français?
74. Comment le verbe avoir est-il auxiliaire?
75. Qu'est-ce que conjuguer?

XII

76. Combien y a-t-il de conjugaisons?
77. Comment distingue-t-on les conjugaisons?
78. Combien y a-t-il de sortes de verbes?
79. Qu'est-ce qu'un verbe transitif, direct ou actif?
80. Qu'est-ce qu'un verbe transitif indirect ou neutre?
81. Qu'est-ce qu'un verbe intransitif ou neutre?
82. Qu'est-ce qu'un verbe réfléchi ou pronominal?
83. Qu'est-ce qu'un verbe impersonnel?

XIII

84. Qu'appelle-t-on verbe irrégulier?
85. Qu'appelle-t-on verbe défectif ou défectueux?
86. Qu'est-ce qu'un verbe passif?
87. Comment se forme notre verbe passif?
88. Comment le participe s'écrit-il dans les verbes passifs?
89. Comment les verbes s'accordent-ils avec leur sujet?

XIV

90. Comment trouve-t-on le sujet d'un verbe?
91. Comment trouve-t-on le complément direct d'un verbe transitif?
92. Comment trouve-t-on le complément indirect d'un verbe?
93. Quelle est la règle du participe passé accompagné de l'auxiliaire avoir?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

XIV (suite)

94. Quelle est la règle du participe passé accompagné de l'auxiliaire être?
95. Quelle est la règle du participe passé d'un verbe réfléchi?
96. Quelle est la règle du participe passé d'un verbe pris impersonnellement?

XV

97. Qu'est-ce qu'un adverbe?
98. Qu'appelle-t-on adverbe de manière?
99. Quels sont les adverbes de négation et d'affirmation?
100. Quels sont les adverbes d'ordre?
101. Qu'appelle-t-on adverbes de lieu?
102. Qu'appelle-t-on adverbes de temps?
103. Qu'appelle-t-on adverbes de quantité?

XVI

104. Qu'est-ce qu'une préposition?
105. Citez les principales prépositions?
106. Qu'est-ce qu'une conjonction?
107. Qu'appelle-t-on locution conjonctive?
108. Qu'est-ce qu'une interjection?
109. Citez quelques-unes de nos interjections?

XVII

110. Quelles sont les figures de ponctuation?
111. Où met-on le point?
112. Où met-on le point d'interrogation?
113. Où met-on le point d'exclamation?
114. Où met-on les deux-points?
115. Quand emploie-t-on le point et la virgule?
116. Pourquoi emploie-t-on la virgule?

XVIII

117. Quels sont les signes orthographiques?
118. À quoi sert le trait d'union?
119. À quoi sert le tiret?
120. À quoi servent les points suspensifs?
121. À quoi sert l'apostrophe?
122. À quoi sert la cédille?
123. À quoi sert l'accent aigu?
124. À quoi sert l'accent grave?
125. À quoi sert l'accent circonflexe?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

BREVET D'ÉCOLE MODÈLE

PROGRAMME NO 1.

GRAMMAIRE FRANÇAISE

I

1. Que signifie le mot syntaxe?
2. Qu'appelle-t-on syntaxe en grammaire?
3. Qu'est-ce qu'une phrase?
4. Comment la phrase se subdivise-t-elle?
5. Qu'est-ce qu'une proposition?
6. Combien y a-t-il de propositions dans une phrase?
7. Combien la proposition renferme-t-elle de termes principaux?
8. Combien y a-t-il de sortes de propositions?
9. Qu'entend-on par propositions principales? Propositions incidentes?
10. Sous combien de formes la phrase peut-elle être présentée?
11. Qu'entend-on par phrase pleine, elliptique, redondante, implicite?

II

1. Quand les substantifs aide, aigle, amour, couleur, couple, délice, orgue, enfant, foudre, gens, sont-ils masculins, et quand sont-ils féminins?
2. Qu'y a-t-il à dire sur les noms dérivés de langues étrangères?
3. Quand les noms propres sont-ils invariables, quand sont-ils variables?
4. Qu'appelle-t-on collectif? Combien de sortes?
5. Qu'entend-on par noms composés?
6. Quel sera le pluriel d'un nom composé de deux noms? D'un nom composé de deux noms unis par une préposition? D'un nom composé d'un nom joint à un verbe, à un adverbe ou à une préposition?
7. Quelle sera l'orthographe au pluriel des mots coupe-gorge, crève-coeur, porte-drapeau, casse-cou? Donnez la raison de cette orthographe?

III

1. Dans quels cas emploie-t-on du, de la, des?
2. Si le nom est précédé d'un adjectif, comment l'article se remplace-t-il?
3. Y a-t-il des exceptions à cette règle?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

III (suite)

4. Dans quel cas le complément d'un collectif ou d'un adverbe de quantité prend-il la préposition, dans quel cas prend-il l'article?

IV

1. Quand met-on au singulier l'adjectif se rapportant aux pronoms nous, vous?
2. Dans quels cas l'adjectif se rapportant à plusieurs noms ne s'accorde-t-il qu'avec le dernier?
3. Qu'y a-t-il à dire sur les adjectifs un, demi, excepté, supposé?
4. Citez un exemple où demi s'écrit au féminin pluriel?

V

1. Quels sont les adjectifs de nombre susceptibles de prendre la marque du pluriel?
2. Dans quels cas même est-il adjectif, dans quels cas est-il adverbe?
3. À combien de règles quelque est-il assujetti?
4. Dans quels cas tout est-il adjectif, dans quels cas est-il adverbe?

VI

1. Quels sont les cas où les pronoms personnels employés comme sujets se placent après le verbe?
2. Le pronom le, représentant un nom, est-il variable?
3. Ce même pronom varie-t-il s'il représente un adjectif ou un verbe?
4. Qui, précédé d'une préposition, peut-il se dire d'une chose?
5. Dans combien de cas chacun est-il suivi de son, sa, ses?
6. Dans combien de cas est-il suivi de leur, leurs?
7. Quelle différence y a-t-il entre l'un l'autre et l'un et l'autre?
8. Existe-t-il des cas où on peut être suivi d'un attribut au féminin ou au pluriel? Citez-en des exemples?

VII

1. Lorsque les sujets sont liés par ni, à quel nombre se met le verbe?
2. Un nom ou un pronom peut-il être régi par plusieurs verbes?
3. Y a-t-il des exceptions à cette règle?
4. Dans quel cas le présent se met-il à la place du passé?
5. L'imparfait peut-il exprimer une vérité de tous les temps?

VIII

1. Après quels sortes de verbes se sert-on des temps du subjonctif?
2. Quand le premier verbe est au présent ou au futur, à quel temps du subjonctif mettra-t-on le second verbe?
3. Citez les exceptions?
4. Si le premier verbe est à l'imparfait, à quel temps du subjonctif mettra-t-on le second verbe?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

VIII (suite)

5. Citez des conjonctions qui veulent l'indicatif et d'autres qui veulent le subjonctif?

IX

1. Le participe présent varie-t-il quelquefois?
2. Comment peut-on distinguer le participe présent de l'adjectif verbal?
3. Tout participe actif précédé du régime direct est-il variable?
4. Comment tout participe passif s'accorde-t-il?
5. Comment tout participe neutre s'accorde-t-il?
6. Comment tout participe pronominal s'accorde-t-il?
7. Qui a-t-il, à dire sur les participes ayant pour régime le pronom en? Sur ceux qui sont immédiatement suivis d'un infinitif? Sur ceux qui ont pour régime l', ou l'adverbe peu?

X

1. Quand doit-on se servir des mots avant, autour, plus, au lieu de auparavant, alentour, davantage?
2. De combien de manières écrit-on plutôt?
3. Quelle différence y a-t-il entre avant et devant?
4. Quelle différence entre quand et quant?
5. Se servira-t-on indifféremment de voici ou de voilà?
6. Quelle différence entre quoique et quoi que?
7. Citez les signes de ponctuation et dites comment on les emploie?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

BREVET D'ÉCOLE MODÈLE

PROGRAMME NO 7

LITTÉRATURE

I

1. Qu'est-ce que la littérature?
2. À quoi sert l'étude des Belles-Lettres?
3. Qu'est-ce que le style?
4. Quelle est la première condition de bien écrire?
5. Combien le style a-t-il de sortes de qualités?

II

1. Qu'appelle-t-on qualités générales du style et quelles sont-elles?
2. Qu'est-ce que la clarté? D'où vient l'obscurité de la pensée?
3. En quoi consiste la pureté du style? Qu'entend-on par barbarisme, solécisme?
4. En quoi consiste la propriété du style? Y a-t-il à proprement parler des synonymes?
5. Qu'est-ce que la précision du style? En quoi consiste le style prolixe?

III

1. En quoi consiste le naturel du style? Qu'est-ce que l'affectation.
2. Dans quels cas y a-t-il affectation dans les mots, dans les pensées?
3. En quoi consiste la noblesse du style?
4. Comment relève-t-on un terme qui manque de noblesse?
5. Qu'est-ce que l'harmonie?

IV

1. Qu'appelle-t-on qualités particulières du style?
2. Combien peut-on distinguer de sortes de styles?
3. Qu'est-ce qu'écrire simplement? À quels sujets convient particulièrement le style simple?
4. Quels sont les qualités propres au style simple?

V

1. En quoi consiste la naïveté? En combien de sens le style naïf peut-il se prendre dans les ouvrages?
2. Dans quel écrivain trouve-t-on surtout l'initiation du naïf?

PROGRAMME-EXAMEN DE FRANÇAIS DE 1861

V (suite)

3. Qu'est-ce que l'ingénuité dans le style?
4. Qu'est-ce que le style tempéré, et à quels sujets convient-il particulièrement?
5. Quels sont les qualités propres au style tempéré?

VI

1. Qu'est-ce que le style sublime? À quels genres de compositions convient-il?
2. Quelles sont les qualités qui conviennent au style sublime?

VII

1. Combien distingue-t-on de sortes de sublimes?
2. Qu'est-ce que le sublime d'image?
3. Quelle différence y a-t-il entre le style sublime et le sublime proprement dit? Donnez un exemple?
4. Dans quels cas le sublime de sentiments a-t-il lieu?

VIII

1. En quoi consiste le néologisme?
2. Qu'appelle-t-on épithète, et quel doit être l'effet de toute épithète?
3. Combien les mots peuvent-ils avoir de sens dans le discours?
4. Qu'est-ce que les figures?
5. Combien distingue-t-on de sortes générales de figures?
6. Qu'entend-on par tropes?
7. Quelles sont les figures de mots dites figures grammaticales?
8. En quoi consistent les figures de pensée?

IX

1. Qu'est-ce que la composition? Combien de choses sont nécessaires pour y réussir?
2. Qu'est-ce que la description? Combien en distingue-t-on de sortes?
3. En quoi consiste la narration? Combien de qualités sont essentielles à la narration?
4. Combien la narration comprend-elle de choses?
5. Combien distingue-t-on d'espèces de narrations?

X

1. Qu'est-ce que le genre épistolaire?
2. Qu'entend-on par lettre? Quels doivent être les caractères de la lettre?
3. Faut-il écrire une lettre comme on parle?
4. Quel doit être le style épistolaire?
5. Dans quels écrivains trouvons-nous des modèles de style épistolaire?

APPENDICE VIII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1873

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1873

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 1er DEGRÉ 1re et 2e années	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e DEGRÉ 3e et 4e années	COURS MODÈLE 5e et 6e années	COURS ACADÉMIQUE 7e et 8e années
LECTURE	▪ épellation dans le livre et par coeur ▪ lecture courante	▪ épellation dans le livre et par coeur ▪ lecture courante ▪ compte rendu de la lecture	▪ lecture expressive ▪ lecture raisonnée ▪ exercices de déclamation ▪ lecture de manuscrits	▪ lecture expressive ou élocution ▪ lecture raisonnée ▪ déclamation
ÉCRITURE				
GRAMMAIRE	▪ dictées	▪ éléments ▪ analyse grammaticale ▪ dictées	▪ syntaxe ▪ analyse grammaticale ▪ dictées	▪ grammaire repassée ▪ analyse grammaticale ▪ analyse logique ▪ dictées
LITTÉRATURE		▪ art épistolaire	▪ art épistolaire ▪ composition de récits	▪ qualités du style ▪ figures ▪ narrations, descriptions ▪ étude du latin (facultatif)

APPENDICE IX

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1878

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1878

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 1er DEGRÉ 1re et 2e années	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e DEGRÉ 3e et 4e années	COURS MODÈLE 5e et 6e années	COURS ACADÉMIQUE 7e et 8e années
LECTURE	▪ épellation ▪ lecture	▪ épellation ▪ lecture ▪ compte rendu de la lecture	▪ lecture ▪ leçons d'élocution	▪ lecture ▪ leçons d'élocution ▪ leçons de déclamation
ÉCRITURE	▪ 1er cahier	▪ 1er cahier, 2e et 3e (suivant la capacité des élèves)		
GRAMMAIRE		▪ éléments: analyse et dictée	▪ syntaxe: analyse grammaticale et analyse logique ▪ dictées	▪ grammaire repassée: analyses et dictées
DIVERS			▪ art épistolaire	▪ composition littéraire ▪ narrations, descriptions, etc.

APPENDICE X

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1879

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1879

MATIÈRES	LECTURE	ÉCRITURE	GRAMMAIRE	COMPOSITION
COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année 1er semestre	▪ lettres ▪ épellation	▪ éléments des lettres		
COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année 2e semestre	▪ 1er livre	▪ en gros, minuscules		
COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année 1er semestre	▪ 2e livre	▪ demi-gros et fin minuscules	▪ petite grammaire ▪ nom, article, adjectif	▪ petite grammaire ▪ pronom, verbe actif
COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année 2e semestre	▪ devoirs du chrétien	▪ majuscules		
COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année 1er semestre	▪ 2e livre	▪ trois sortes ▪ appliquée	▪ petite grammaire ▪ verbes passifs et autres	
COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année 2e semestre	▪ devoirs du chrétien	▪ trois sortes ▪ appliquée	▪ petite grammaire, le reste ▪ ponctuation	

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1879

MATIÈRES	LECTURE	ÉCRITURE	GRAMMAIRE	COMPOSITION
COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année 1er semestre	▪ 3e livre ▪ lecture latine	▪ courante	▪ petite grammaire ▪ éléments de syntaxe	▪ lettres
COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année 2e semestre	▪ devoirs du chrétien ▪ manuscrit	▪ expédiée	▪ petite grammaire, revue	▪ lettres
COURS MODÈLE 1re année 1er semestre	▪ 3e livre ▪ devoirs du chrétien	▪ trois sortes ▪ appliquée	▪ grande grammaire ▪ éléments jusqu'au verbe	▪ art épistolaire
COURS MODÈLE 1re année 2e semestre	▪ lecture latine ▪ manuscrit	▪ trois sortes ▪ appliquée	▪ grande grammaire ▪ éléments depuis le verbe	▪ lettres
COURS MODÈLE 2e année 1er semestre	▪ 4e livre	▪ courante	▪ grande grammaire ▪ syntaxe complétée	▪ art épistolaire
COURS MODÈLE 2e année 2e semestre	▪ lecture latine ▪ manuscrit	▪ courante	▪ grande grammaire ▪ syntaxe complétée	▪ lettres

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1879

MATIÈRES	LECTURE	ÉCRITURE	GRAMMAIRE	COMPOSITION
COURS MODÈLE 3e année 1er semestre	▪ déclamation	▪ expédiée	▪ grande grammaire ▪ récapitulation	▪ narrations
COURS MODÈLE 3e année 2e semestre	▪ déclamation	▪ expédiée	▪ grande grammaire ▪ récapitulation	▪ narrations
COURS ACADÉMIQUE 1re année 1er semestre	▪ 5e livre	▪ expédiée	▪ revue	▪ narrations ▪ descriptions
COURS ACADÉMIQUE 1re année 2e semestre	▪ déclamation	▪ expédiée	▪ revue	▪ narrations ▪ descriptions
COURS ACADÉMIQUE 2e année 1er semestre	▪ 5e livre	▪ expédiée	▪ revue	▪ narrations ▪ descriptions
COURS ACADÉMIQUE 2e année 2e semestre	▪ déclamation	▪ expédiée	▪ revue	▪ narrations ▪ descriptions

APPENDICE XI

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1888

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1888

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE Premier degré 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE Premier degré 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE Premier degré 3e année	COURS ÉLÉMENTAIRE Deuxième degré 4e année
LANGUE FRANÇAISE	▪ syllabaire. Lettres, épellation, premiers essais de lecture courante. Ponctuation. Nommer les signes de ponctuation en épelant dans le livre.	▪ lecture. Épellation, lecture courante. Copie, dictée et compte rendu oral de la leçon. ▪ grammaire. Les voyelles, les consonnes, les accents, le nom et l'adjectif, le tout oralement.	▪ lecture courante avec l'intonation convenable. Explication des mots et des phrases. Compte rendu oral de la leçon. ▪ grammaire. Éléments jusqu'aux verbes réguliers. Dictées, exercices d'application et d'invention. ▪ analyse grammaticale en rapport avec l'étude de la grammaire.	▪ lecture courante continuée avec intonation. Résumés oraux et écrits de la leçon. ▪ exercices de mémoire. Récitation de morceaux faciles. ▪ grammaire. Éléments terminés et syntaxe commencée. ▪ dictées, exercices d'application et d'invention. ▪ analyse grammaticale. ▪ art épistolaire. Lettres, récits et descriptions d'un genre très simple.
ÉCRITURE	▪ écriture sur l'ardoise et ensuite sur le papier dès que les élèves seront préparés.	▪ écriture sur le papier. Premiers numéros d'une série approuvée.	▪ cahiers avec modèles (suite). ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles (suite). ▪ cahiers de devoirs journaliers.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1888

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
LANGUE FRANÇAISE	▪ lecture expressive. Compte rendu de la lecture. ▪ exercices de mémoire ▪ récitation de morceaux choisis. ▪ grammaire. Éléments revus, syntaxe. Dictées, exercices. ▪ analyse grammaticale, principes généraux d'analyse logique. ▪ art épistolaire continué. ▪ lettres familières, lettres d'affaires, récits et descriptions.	▪ lecture expressive. Compte rendu de la lecture. ▪ récitation de morceaux choisis. ▪ grammaire. Syntaxe revue. ▪ analyse grammaticale et logique. ▪ préceptes élémentaires de littérature. ▪ lettres, narrations et descriptions.	▪ lecture expressive, élocution, déclamation de morceaux choisis. ▪ grammaire complète ▪ analyse logique ▪ littérature, qualités du style. Figures de mots et figures de pensée. ▪ lettres, narrations et descriptions.	▪ idem ▪ idem ▪ idem ▪ idem ▪ analyse littéraire. ▪ lettres, narrations et descriptions.
ÉCRITURE	▪ cahiers avec modèles ▪ cahiers de devoirs journaliers	▪ cahiers avec modèles ▪ cahiers de devoirs journaliers	▪ cahiers avec modèles ▪ cahiers de devoirs journaliers	▪ cahiers avec modèles ▪ cahiers de devoirs journaliers

APPENDICE XII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1898

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1898

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année
LANGUE FRANÇAISE	▪ syllabaire. Lettres, épellation, premiers essais de lecture courante. Attacher une grande importance à la prononciation.	▪ lecture. Épellation, lecture courante. Copie, dictée et compte rendu oral de la leçon. ▪ grammaire. Les voyelles, les consonnes, les accents. Faire trouver le nom, le verbe et l'adjectif oralement, dans de petites phrases que les enfants sont appelés à faire sur les objets qu'ils connaissent.	▪ lecture courante avec l'intonation convenable. Explication des mots et des phrases. Compte rendu oral de la leçon. ▪ grammaire. Notions premières données oralement sur le nom, l'adjectif, le pronom, le verbe. Formation du pluriel et du féminin; accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Idée de la proposition simple. ▪ analyse: analyse grammaticale (orale le plus souvent); décomposition de la proposition en ses termes essentiels.	▪ lecture courante continuée avec l'intonation. ▪ résumés oraux et écrits de la leçon. ▪ exercices de mémoire. ▪ récitation de morceaux faciles. ▪ grammaire. Les dix parties du discours et notions de syntaxe. Dictées et exercices d'application et d'invention. ▪ analyse grammaticale. Décomposition de la phrase en propositions. ▪ rédaction: lettres, récits et descriptions d'un genre très simple.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1898

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année
LANGUE FRANÇAISE (Suite)			▪ rédaction. Premiers essais; composition de petites phrases avec des éléments donnés.	
ÉCRITURE	▪ écriture sur l'ardoise et ensuite sur le papier dès que les élèves seront suffisamment préparés.	▪ écriture sur le papier. Premiers numéros d'une série approuvée.	▪ cahiers avec modèle (suite). ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles (suite). ▪ cahiers de devoirs journaliers.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1898

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
LANGUE FRANÇAISE	▪ lecture expressive. Compte rendu de la lecture. ▪ exercices de mémoire ▪ récitation de morceaux choisis. ▪ grammaire. Éléments revus et syntaxe. Dictées et exercices. ▪ analyse grammaticale, principes généraux d'analyse logique. ▪ art épistolaire. ▪ lettres familières, lettres d'affaires, récits, descriptions et narrations.	▪ lecture expressive. Compte rendu de la lecture. ▪ récitation de morceaux choisis. ▪ grammaire. Syntaxe revue. ▪ analyse grammaticale et logique. ▪ préceptes élémentaires de littérature. ▪ lettres, narrations et descriptions.	▪ lecture expressive, élocution, déclamation de morceaux choisis. ▪ toute la grammaire. Analyse logique. ▪ littérature, qualités du style. Figures de mots et figures de pensée. ▪ lettres, narrations et descriptions.	▪ idem ▪ idem ▪ idem ▪ analyse littéraire. Lettres, narrations et descriptions.
ÉCRITURE	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.

APPENDICE XIII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année
LECTURE DICTION RÉCITATION DE MÉMOIRE	▪ lecture élémentaire ▪ lecture matérielle ▪ exercices combinés de lecture-écriture, d'orthographe d'usage et de langage. Exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire.	▪ lecture courante ▪ lecture matérielle ▪ exercices combinés de lecture-écriture, d'orthographe d'usage et de langage. Exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire.	▪ lecture courante continuée ▪ lecture matérielle ▪ exercices combinés de lecture, d'orthographe et de préparation aux essais de rédaction. ▪ exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire.	▪ lecture courante continuée ▪ lecture matérielle ▪ exercices combinés de lecture, d'orthographe et de rédaction. ▪ exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire.
ÉCRITURE	▪ explication des principes et des éléments les plus simples de l'écriture. ▪ premiers exercices	▪ explication continuée des principes et des éléments de l'écriture. ▪ exercices gradués	▪ révision des principes et des éléments de l'écriture. ▪ exercices variés.	▪ révision générale et formation d'une bonne écriture courante.
GRAMMAIRE	▪ initiation sous forme d'entretien. ▪ notion des éléments les plus simples ▪ exercices d'application très faciles.	▪ initiation continuée sous forme de conversation. ▪ les premiers éléments continués. ▪ exercices d'application oraux et écrits ensuite.	▪ emploi du manuel combiné avec la forme orale. Étude plus étendue des éléments déjà appris. ▪ exercices d'application et d'invention.	▪ emploi du manuel, forme orale dominante. Étude plus approfondie et méthodique de tous les éléments. ▪ exercices d'application et d'invention.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année
ANALYSE GRAMMATICALE ET LOGIQUE	▪ petits exercices oraux d'initiation à l'analyse grammaticale et logique.	▪ exercices gradués et encore très simples.	▪ exercices plus fermes et méthodiques, mais variés et pas trop longs.	▪ mêmes exercices que l'année précédente, avec développements complémentaires.
DICTÉE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE ET DE RÈGLES	▪ exercices préliminaires, épellation de mémoire, copie, transcription de mémoire. Petites dictées de mots et de phrases simples. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules	▪ mêmes exercices préliminaires. Petites dictées de mots et de phrases. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules.	▪ exercices préliminaires continués. Dictées: phrases détachées; texte suivi de 7 à 8 lignes emprunté aux livres de lecture. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules.	▪ exercices connexes; notions élémentaires de lexicologie. Dictées: comme la 3e année. Soin de l'orthographe dans les devoirs. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules.
LANGAGE ET RÉDACTION	▪ exercices oraux: petites conversations récréatives. ▪ exercices écrits: petites reproduction de mots et de phrases simples.	▪ exercices oraux: culture spéciale du vocabulaire. ▪ petites reproductions; transcription de mémoire de mots, de phrases apprises par coeur.	▪ exercices oraux: les mêmes. Exercices écrits: transcription de mots; reproduction de morceaux; composition de phrases. Premières lettres.	▪ exercices oraux: les mêmes. Praséologie. Compte rendu de morceaux. Exercices écrits comme la 3e année, narration, lettres, descriptions.
LITTÉRATURE	▪ non	▪ non	▪ non	▪ non

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
LECTURE DICTION RÉCITATION DE MÉMOIRE	▪ lecture expressive; lectures. ▪ exercices combinés de lecture, d'orthographe, de rédaction et de préparation à l'analyse littéraire. ▪ exercices combinés de lecture, de diction et de récitation de mémoire.	▪ lecture expressive continuée. De plus, étude méthodique des principaux éléments de la diction matérielle et de la diction interprétative. ▪ exercices comme en 5e année.	▪ lecture expressive continuée; lectures. Exercices combinés de lecture, d'orthographe, de composition française et d'analyse littéraire proprement dite. Exercices combinés de lecture, de diction, de déclamation et de récitation de mémoire.	▪ lecture expressive continuée. Exercices comme en 7e année.
ÉCRITURE	▪ leçons récapitulatives sur les principes et les éléments de l'écriture. ▪ faire acquérir une bonne écriture courante, bien nette et lisible.	▪ leçons récapitulatives sur les principes et les éléments de l'écriture. ▪ culture spéciale de la régularité et de l'élégance dans l'écriture.	▪ leçons récapitulatives de temps à autre, avec exercices variés d'application.	▪ comme la 7e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
GRAMMAIRE	▪ révision des éléments et règles les plus usuelles de la syntaxe. ▪ initiation à la forme déductive.	▪ révision des éléments; syntaxe d'accord, et principales règles de la syntaxe de construction. ▪ procédé expérimental et forme déductive.	▪ révision de la syntaxe d'accord; étude complétée de la syntaxe de construction. ▪ exercices variés d'application et d'invention.	▪ récapitulation générale.
ANALYSE GRAMMATICALE ET LOGIQUE	▪ exercices gradués, sous forme orale surtout. ▪ analyse grammaticale: révision approfondie du cours précédent. ▪ analyse logique: révision approfondie du cours précédent.	▪ exercices gradués, sous forme orale surtout. ▪ analyse grammaticale: comme la 5e année. ▪ analyse logique: comme la 5e année.	▪ exercices récapitulatifs de temps à autre. ▪ analyse grammaticale: revue générale des cours précédents. ▪ analyse logique: revue générale des cours précédents.	▪ exercices récapitulatifs de temps à autre. ▪ analyse grammaticale: comme la 7e année. ▪ analyse logique: comme la 7e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
DICTÉE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE ET DE RÈGLES	▪ exercices connexes: notions usuelles plus méthodiques de lexicologie. Dictées: comme les deux années précédentes. Soin constant de l'orthographe dans les devoirs. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules.	▪ lexicologie continuée et étude des cas difficiles de l'orthographe de certains mots. Dictées: comme l'année précédente. ▪ signes orthographiques, ponctuation et majuscules. Comme la 5e année.	▪ lexicologie: révision générale. Dictées grammaticales récapitulatives, et texte suivi d'une douzaine de lignes. Soin constant de l'orthographe dans les devoirs. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules. Observations particulières.	▪ lexicologie: exercices récapitulatifs. Dictées: comme la 7e année. Soin constant de l'orthographe dans les devoirs. ▪ signes orthographiques, ponctuation, majuscules. Comme la 7e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
LANGAGE ET RÉDACTION	▪ exercices oraux. Revue du cours élémentaire. Exercices continués de phraséologie. Résumés de lectures, de leçons; compte rendu de promenades et de cérémonies, par le maître et les élèves. ▪ exercices d'élaboration du plan. Exercices écrits: rédactions plus fermes et plus méthodiques: lettres, narrations, descriptions.	▪ exercices oraux: exercices de prhraséologie continués. Compte rendu de morceaux. Initiation au travail plus personnel dans l'invention, la disposition et le développement des idées. Exercices écrits: transformation de fables, de poésies. Lettres, narrations, descriptions, récits historiques, comptes rendus écrits de leçons ou de lectures.	▪ exercices oraux: mêmes exercices que la 6e année, avec travail personnel et initiative plus prononcés. Exercices écrits: comme la 6e année, plus les dialogues.	▪ exercices oraux: comme la 7e année. ▪ exercices écrits: comme la 7e année.
LITTÉRATURE	▪ premières notions des préceptes littéraires, des genres littéraires les plus simples surtout au moyen d'analyses littéraires très simples.	▪ notions plus développées des préceptes littéraires, des genres littéraires, surtout au moyen d'analyses littéraires très simples.	▪ étude sommaire des préceptes littéraires, des genres littéraires toujours au moyen d'analyses littéraires appropriées au cours avec des notions très sommaires d'histoire littéraire.	▪ étude sommaire des préceptes littéraires, des genres littéraires toujours au moyen d'analyses littéraires avec des notions très sommaires d'histoire littéraire.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1904

MATIÈRES	COURS MODÈLE 5e année	COURS MODÈLE 6e année	COURS ACADÉMIQUE 7e année	COURS ACADÉMIQUE 8e année
LANGUE FRANÇAISE	▪ lecture expressive. Compte rendu de la lecture. ▪ exercices de mémoire ▪ récitation de morceaux choisis. ▪ grammaire. Éléments revus et syntaxe. Dictées et exercices. ▪ analyse grammaticale, principes généraux d'analyse logique. ▪ art épistolaire. ▪ lettres familières, lettres d'affaires, récits, descriptions et narrations.	▪ lecture expressive. Compte rendu de la lecture. ▪ récitation de morceaux choisis. ▪ grammaire. Syntaxe revue. ▪ analyse grammaticale et logique. ▪ préceptes élémentaires de littérature. ▪ lettres, narrations et descriptions.	▪ lecture expressive, élocution, déclamation de morceaux choisis. ▪ toute la grammaire. Analyse logique. ▪ littérature, qualités du style. Figures de mots et figures de pensée. ▪ lettres, narrations et descriptions.	▪ idem ▪ idem ▪ idem ▪ analyse littéraire. Lettres, narrations et descriptions.
ÉCRITURE	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.	▪ cahiers avec modèles. ▪ cahiers de devoirs journaliers.

APPENDICE XIV

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS INFÉRIEUR 1re année	COURS INFÉRIEUR 2e année	COURS MOYEN 3e année	COURS MOYEN 4e année
DICTION RÉCITATION DE MÉMOIRE LECTURE EXPLIQUÉE	▪ lecture élémentaire ▪ lecture matérielle ▪ exercices combinés de lecture-écriture et orthographe. ▪ initiation aux choses de grammaire, sans définitions ni règles. ▪ exercices de diction et mémoire.	▪ lecture courante: exercices combinés de lecture-écriture et orthographe. ▪ exercices de langage sur la leçon. ▪ initiation grammaticale ▪ diction et récitation de mémoire, comme en 1re année.	▪ lecture courante continuée. ▪ initiation à la lecture expressive. ▪ initier à la lecture expliquée. Exercices combinés de lecture, d'orthographe, de langage et de rédaction. ▪ Diction et récitation de mémoire.	▪ lecture courante continuée comme en 3e année, avec développements progressifs. ▪ lecture expressive ▪ lecture expliquée ▪ diction et récitation de mémoire, comme en 3e année.
ÉCRITURE	▪ explication orale des principes et des éléments ▪ premiers exercices; écriture-lecture et calligraphie.	▪ explication orale continuée des principes et des éléments. ▪ exercices gradués.	▪ révision des principes et des éléments. ▪ exercices variés.	▪ révision générale de principes et des éléments et formation d'une bonne écriture courante.
LANGAGE VOCABULAIRE ÉLOCUTION RÉDACTION COMPOSITION	▪ exercices oraux d'intuition à l'aide de petites conversations récréatives. Joindre ce travail à celui du dessin.	▪ comme en 1re année.	▪ exercices oraux continués sous formes de leçons de choses. Observation, vocabulaire, phraséologie. Invention des idées. ▪ exercices écrits faciles.	▪ comme en 3e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS INFÉRIEUR 1re année	COURS INFÉRIEUR 2e année	COURS MOYEN 3e année	COURS MOYEN 4e année
GRAMMAIRE ANALYSE DICTÉE	▪ initiation orale. Sans définitions ni règles. Comme au programme de lecture.	▪ comme en 1re année.	▪ forme orale dominante. Emploi du manuel de grammaire. Étude systématique étendue. ▪ dictée ▪ emploi des signes orthographiques, de la ponctuation et des majuscules. ▪ exercices élémentaires.	▪ comme en 3e année. Étude plus approfondie et méthodique des éléments. Manuel de grammaire, mais forme orale encore dominante, avec procédé expérimental. ▪ dictée: comme en 3e année avec développementsgradués. ▪ lexicologie.
LITTÉRATURE	▪ non	▪ non	▪ non	▪ non

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 5e année	COURS SUPÉRIEUR 6e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
DICTION RÉCITATION DE MÉMOIRE LECTURE EXPLIQUÉE	▪ lecture expressive comme en 4e année. ▪ lecture courante et expressive. ▪ exercices spéciaux de lecture expliquée de langage et de rédaction. ▪ exercices combinés de lecture, de diction, de récitation de mémoire.	▪ comme en 5e année.	▪ non	▪ non
ÉCRITURE	▪ révision générale des principes et des éléments. Écriture nette et lisible.	▪ comme en 6e année.	▪ non	▪ non

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 5e année	COURS SUPÉRIEUR 6e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
LANGAGE VOCABULAIRE ÉLOCUTION RÉDACTION COMPOSITION	▪ exercices oraux continués sous formes de leçons de choses. Observation, vocabulaire, phraséologie. Invention et disposition des idées. Élocution. ▪ exercices écrits, comme en 3e et 4e années mais plus suivis et plus développés.	▪ comme en 5e année.	▪ non	▪ non
GRAMMAIRE ANALYSE DICTÉE	▪ révision des éléments. Règles les plus pratiques de la synthèse. Emploi dominant du procédé inductif, et initiation au procédé déductif. Multiplier et varier les exercices d'application et d'invention. ▪ analyse ▪ lexicologie.	▪ procédé expérimental et procédé inductif. ▪ révision des éléments. ▪ révision approfondie de la syntaxe. ▪ synthèse de toute la grammaire appliquée, exercices variés de langage et de composition. Insistance sur la rédaction.	▪ théorie: révision des éléments et de la syntaxe. Exercices d'analyse logique et d'analyse grammaticale. Dictée. ▪ application de règles.	▪ théorie: révision générale de la grammaire. Figures de grammaire. Gallicismes. Synonymes, homonynes, paronymes. ▪ application de règles: comme en 7e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 5e année	COURS SUPÉRIEUR 6e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
LITTÉRATURE	▪ non	▪ non	▪ étude des modèles. On choisira ces morceaux chez les meilleurs prosateurs de la France et du Canada. ▪ application: histoire littéraire: notions simples rattachées à la récitation des textes, à la lecture et à l'explication des modèles. ▪ vocabulaire: enrichissement et rectification du vocabulaire à l'aide du cahier personnel et des cartes murales. ▪ langage: culture occasionnelle et persévérante.	▪ étude des modèles: comme en 7e année. On peut joindre des textes des grands poètes du 19e siècle à ceux de l'âge classique, et faire un choix chez nos poètes nationaux. ▪ lecture de morceaux choisis, comme en 7e année, en ajoutant des modèles de dialogue, d'allocution et de compliment. À la lecture de la poésie, ajouter des remarques sur la mesure saisissable dans le chant, sur la rime et sur le fond des idées ou des sentiments.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 5e année	COURS SUPÉRIEUR 6e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
LITTÉRATURE	▪ non	▪ non	▪ étude des modèles. On choisira ces morceaux chez les meilleurs prosateurs de la France et du Canada. ▪ application: histoire littéraire: notions simples rattachées à la récitation des textes, à la lecture et à l'explication des modèles. ▪ vocabulaire: enrichissement et rectification du vocabulaire à l'aide du cahier personnel et des cartes murales. ▪ langage: culture occasionnelle et persévérante.	▪ étude des modèles: comme en 7e année. On peut joindre des textes des grands poètes du 19e siècle à ceux de l'âge classique, et faire un choix chez nos poètes nationaux. ▪ lecture de morceaux choisis, comme en 7e année, en ajoutant des modèles de dialogue, d'allocution et de compliment. À la lecture de la poésie, ajouter des remarques sur la mesure saisissable dans le chant, sur la rime et sur le fond des idées ou des sentiments.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 5e année	COURS SUPÉRIEUR 6e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
LITTÉRATURE (Suite)	▪ non	▪ non	▪ préceptes: définitions et règles générales de l'invention, de la disposition et de l'élocution; qualités générales du style. ▪ notions sur les genres de composition à la portée de l'élève: description, narration, portrait, lettre, compte rendu. Questions et règles de l'analyse la plus simple: auteur, idée maîtresse du texte, sentiment dominant, mode de développement, impressions d'ensemble, applications personnelles du lecteur.	▪ application: comme en 7e année, avec des notions sur les trois genres plus haut ajoutés. Il sera bon de faire un retour sur les moyens de trouver, de classer et d'exprimer ses idées et de donner des notions sommaires sur les idées, le jugement et le raisonnement, sur l'esprit, l'imagination, la volonté et la sensibilité.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1923

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 5e année	COURS SUPÉRIEUR 6e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
LITTÉRATURE (Suite)	▪ non	▪ non	▪ éléments de la correction grammaticale et de la correction littéraire: le mot, la proposition, la phrase, le paragraphe, la transition, l'élégance sont strictement requis. ▪ devoirs: exercices de rédaction appropriés à ces études et à celles de l'histoire, surtout de l'histoire nationale.	

APPENDICE XV

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1929

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1929

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 9e année	COURS SUPÉRIEUR 10e année	COURS SUPÉRIEUR 11e année
LECTURE RÉCITATION	▪ lecture intelligente, expressive et expliquée, faite en classe, à l'aide d'un recueil de morceaux choisis ou des passages d'une réelle valeur littéraire. ▪ lectures plus longues en vue de mettre en contact les élèves avec les genres littéraires et de leur faire voir l'application des principes étudiés. ▪ récitation de mémoire: 200 à 300 lignes en prose ou en vers, tirées des meilleurs auteurs français ou canadiens. ▪ explication de textes	▪ comme en 9e année.	▪ comme en 9e année.
VOCABULAIRE ORTHOGRAPHE GRAMMAIRE ANALYSE	▪ vocabulaire: éléments de lexicologie, de stylistique. Racine latines et grecques. ▪ orthographe: exercices d'orthographe servant de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. ▪ grammaire: application de règles. ▪ analyse logique enseignée oralement, en se contentant de la terminologie la plus simple.	▪ comme en 9e année.	▪ comme en 9e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1929

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 9e année	COURS SUPÉRIEUR 10e année	COURS SUPÉRIEUR 11e année
COMPOSITION	▪ exercices de rédaction et de composition d'un genre simple: descriptions, récits, lettres, comptes rendus, dissertations, analyses littéraires, discours.	▪ comme en 9e année.	▪ comme en 9e année.
LITTÉRATURE	▪ notions générales sur les principales qualités du style, sur le paragraphe, la transition, le plan. ▪ genres littéraires: principales règles de la narration, de la description, de la lettre, maximes, proverbes, pensées et mots historiques. ▪ histoire littéraire: formation historique de la langue française; court aperçu. Étude rapide de la vie et des oeuvres de quelques grands écrivains des 16e et 17e siècles. Quelques prosateurs canadiens-français.	▪ la prose et la poésie. Principales règles de la versification concernant la mesure, l'élision, l'hiatus, la rime, l'enjambement, la césure. ▪ genres littéraires: simples notions sur l'histoire, le roman, la critique littéraire et le journalisme; sur la tragédie, la comédie, la fable, la poésie lyrique. ▪ histoire littéraire: vie et oeuvres principales de 7 ou 8 auteurs français du 17e et 18e siècles. Étude de quelques poètes canadiens.	▪ caractéristiques du discours. Les parties du discours classique. ▪ genres de discours: le barreau, la chaire, le discours parlementaire, la harangue militaire, la conférence et l'allocution de circonstance. ▪ histoire littéraire: étude succincte d'une dizaine d'auteurs français du 19e siècle. ▪ revue rapide de la littérature canadienne-française et anglo-canadienne.

APPENDICE XVI

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	CLASSE ENFANTINE	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année
EXERCICES DE PENSÉE ET DE LANGAGE	▪ causeries sur: objets familiers; animaux domestiques; le jour et la nuit; des images et des gravures. ▪ récitation de mémoire de morceaux bien choisis: simples, courts, faciles.	▪ non	▪ non	▪ non
LECTURE	▪ étude des sons, des articulations, des syllabes directes et des syllabes inverses.	▪ lecture élémentaire: l'assemblage des lettres pour former des syllabes, des mots et des phrases. Initiation à la lecture courante.	▪ lecture élémentaire: l'assemblage des lettres pour former des syllabes, des mots et des phrases. Initiation à la lecture courante.	▪ lecture courante, intelligente et expressive. Netteté dans la prononciation, énergie de l'articulation, bonnes liaisons et ton naturel.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	CLASSE ENFANTINE	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année
RÉCITAION ET DICTION	▪ voir: exercices de pensée et de langage.	▪ à la lecture se rattache la récitation de mémoire tout au long du cours primaire. ▪ chaque année, apprentissage de morceaux choisis en vers ou en prose. Cultiver l'articulation, la prononciation et l'expression, la diction.	▪ même chose	▪ même chose
ÉCRITURE	▪ joindre à la lecture, l'écriture, l'orthographe et la dictée de lettres, des syllabes, des mots ou des petites propositions qu'on a étudiés et lus.	▪ l'écriture suit la lecture. Toute lettre enseignée est écrite après avoir été lue.	▪ écrire à l'encre les minuscules et les majuscules ainsi que les chiffres. Écriture soignée.	▪ écrire à l'encre dans des cahiers à une seule ligne. Écriture courante et régulière. Par la suite, écrire sur du papier sans réglure l'adresse d'une lettre, des reçus, etc.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	CLASSE ENFANTINE	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année
LANGAGE RÉDACTION COMPOSITION	▪ non	▪ langage: exercices d'observation, de pensée, de vocabulaire et d'élocution. ▪ rédaction et composition: écrire les mots nouveaux. Composition de propositions simples.	▪ même chose	▪ exercices d'observation, de pensée, de vocabulaire et de langage: développements plus poussés qu'en 1re et 2e. Observation méthodique: description et analyse plus détaillées des personnes et des choses. Énumération plus complète de leurs qualités et de leurs actions. Rédaction et composition: écrire 2 ou 3 petites prop. simples et complexes. ▪ rédaction de petites lettres.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	CLASSE ENFANTINE	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année
GRAMMAIRE	▪ non	▪ initiation à la grammaire après la lecture par des questions et sous formes de causeries. Faire découvrir aux élèves sans appellation grammaticale, sans règles ni définitions rigoureuses. Distinguer les trois temps des verbes.	▪ initiation à la grammaire continuée. Attention portée sur le nom, les articles, les adjectifs de qualité, les verbes, certains signes orthographiques.	▪ étude du nom, de l'article, de l'adjectif qualificatif et déterminatif, le pronom, le verbe.
ANALYSE	▪ initiation discrète à l'analyse dès que les enfants savent compter en leur faisant trouver le nombre des sons ou des articulations qu'il y a dans une syllabe, le nombre de syllabes dans un mot ou le nombre de mots dans une phrase.	▪ distinguer et compter les voyelles, les consonnes des mots et les signes orthographiques ordinaires. Faire découvrir, sans en donner l'appellation grammaticale s'il y a une action ou un état, qui fait cette action, quel en est l'objet, comment est la personne et la chose nommée; faire distinguer les trois temps des verbes.	▪ le sujet, le verbe, le complément, la proposition. ▪ faire distinguer les trois temps des verbes.	▪ le sujet et les compléments direct et indirect du verbe actif, la proposition et la phrase. Les participes présent et passé. Les mots invariables. ▪ faire indiquer la nature des mots, leurs fonctions.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	CLASSE ENFANTINE	COURS ÉLÉMENTAIRE 1re année	COURS ÉLÉMENTAIRE 2e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 3e année
DICTÉE	▪ non	▪ ponctuation dans la dictée et dans les devoirs.	▪ même chose	▪ même chose

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 5e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 6e année
EXERCICES DE PENSÉE ET DE LANGAGE	▪ non	▪ non	▪ non
LECTURE	▪ lecture courante, intelligente et expressive. Netteté dans la prononciation, énergie de l'articulation, bonnes liaisons et ton naturel.	▪ lecture courante (facile et intelligente). Plus de soin dans l'explication des mots, du sens des propositions et des phrases. Reconstruction du plan d'un morceau lu. Dégager des figures, faire saisir les qualités du style. Indiquer le genre. Faire trouver la distinction des idées princ. et des idées sec. ▪ compte rendu oral de la lecture, parfois écrit.	▪ lecture courante et intelligente. Plus de soin dans l'explication des mots, des sens des phrases et des propositions. Reconstruction du plan d'un morceau lu. Dégager des figures, faire saisir les qualités du style. Indiquer le genre. Compte rendu oral, parfois écrit.
RÉCITAION ET DICTION	▪ même chose	▪ même chose	▪ même chose
ÉCRITURE	▪ même chose	▪ même chose	▪ même chose

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 5e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 6e année
LANGAGE RÉDACTION COMPOSITION	▪ même chose	▪ langage: exercices d'observation, de pensée, de vocabulaire et d'élocution: observation méthodique qui mène à l'intelligence raisonnée de la situation morale des personnages, au sens du vrai et du beau. ▪ constitution d'un et de plusieurs paragraphes. Écrire différentes lettres.	▪ même chose
GRAMMAIRE	▪ étude du nom, de l'article, de l'adjectif qualificatif et déterminatif, le pronom, le verbe.	▪ étude du nom, de l'article, de l'adjectif qualificatif et déterminatif, le pronom, le verbe, le participe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection.	▪ revoir le programme de 5e année en insistant sur le verbe. Étude continuée et plus approfondie des éléments.
ANALYSE	▪ le sujet et les compléments direct et indirect, verbe actif, la proposition et la phrase, le participe et les mots invariables. ▪ faire indiquer la nature des mots, leurs fonctions.	▪ faire distinguer toutes les espèces de mots et leurs fonctions, puis les propositions principales et les propositions complétives.	▪ exiger la distinction des autres espèces de propositions, en s'attachant à faire saisir les rapports qu'elles établissent.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	COURS ÉLÉMENTAIRE 4e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 5e année	COURS ÉLÉMENTAIRE 6e année
DICTÉE	▪ même chose	▪ même chose	▪ emploi raisonné des signes de ponctuation. Soigner l'orthographe dans les devoirs écrits et respecter les lois du langage à l'oral.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
LECTURE	▪ au moins une fois par semaine de la lecture: améliorer la lecture matérielle en soignant l'articulation, la prononciation et l'accentuation (exercices de gymnastique buccale). Lecture plus intelligente: soigner la ponctuation, pauses requises par le sens, inflexions de la voix. Lecture expressive: ne pas insister outre mesure. Exercices de diction et de déclamation. Donner le goût et l'habitude de la bonne lecture. Donner des exercices de diction proprement dits et de déclamation.	▪ même programme.
VOCABULAIRE	▪ l'enrichir et lui donner plus de précision. La leçon de vocabulaire se rattache tantôt à la leçon de lecture, tantôt à la leçon de grammaire. Travailler à son amélioration en faisant des relevés de mots de la lecture en classe; en faisant des exercices de vocabulaire (étymologie, famille de mots).	▪ même programme.
ORTHOGRAPHE ET GRAMMAIRE	▪ orthographe d'usage: faire remarquer et épeler les mots du manuel de lecture qui présentent des difficultés; lire et étudier les pages que la grammaire consacre à l'orthographe usuelle. ▪ orthographe de règles: revoir toute la grammaire française. Donner aux élèves de nombreuses dictées.	▪ même programme.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
ANALYSE	▪ refaire les exercices d'analyse effectués depuis le début des cours. Faire les exercices qui sont réservés aux classes supérieures: propositions circonstancielles, relatives, comparatives, incidentes, elliptiques. Initier aux exercices d'analyse réservés aux classes supérieures lors de l'étude de textes.	▪ même programme
LITTÉRATURE ET RÉDACTION	▪ littérature: étude des préceptes et des genres littéraires: la narration, la lettre, le compte rendu, le procès-verbal. ▪ rédaction et composition: une composition par quinzaine. Elle est du genre narratif et épistolaire.	▪ littérature: étude des préceptes et des genres littéraires: la description, l'annonce, le télégramme, l'adresse et l'allocution. ▪ rédaction et composition: une composition par quinzaine dans le genre descriptif et épistolaire.
EXPLICATION DE TEXTES	▪ les lectures se rapportent toutes aux genres narratif, épistolaire et descriptif. Étudier les préceptes relatifs à chacun de ces genres. Analyser dans le détail un certain nombre de narrations. Posséder une bonne méthode de l'analyse du genre narratif.	▪ on procède de la même façon qu'en 8e année sur un certain nombre de descriptions et de lettres.
NOTIONS D'HISTOIRE LITTÉRAIRE	▪ les élèves doivent posséder quelques notions d'histoire littéraire sur les auteurs dont ils auront lu ou analysé les extraits.	▪ les élèves doivent posséder quelques notions d'histoire littéraire sur les auteurs dont ils auront lu ou analysé les extraits.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1937

MATIÈRES	COURS COMPLÉMENTAIRE 7e année	COURS COMPLÉMENTAIRE 8e année
RÉCITATION DE MÉMOIRE	▪ chaque année, on fait apprendre par coeur un certain nombre de pièces littéraires dans les genres étudiés et connus des élèves. On les fait réciter en insistant sur les qualités d'une bonne diction.	▪ chaque année, on fait apprendre par coeur un certain nombre de pièces littéraires dans les genres étudiés et connus des élèves. On les fait réciter en insistant sur les qualités d'une bonne diction.

APPENDICE XVII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1939

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1939

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 10e année	COURS SUPÉRIEUR 11e année	COURS SUPÉRIEUR 12e année
LECTURE RÉCITATION	▪ lecture et récitation: lecture intelligente, expressive et expliquée. ▪ récitation de mémoire: 200 à 500 lignes en prose ou en vers tirées d'auteurs français ou canadiens. ▪ explication de textes.	▪ lecture et récitation: lecture intelligente, expressive et expliquée. Lectures plus longues: familiariser les élèves avec les genres littéraires. ▪ récitation de mémoire: 200 à 500 lignes, en prose ou en vers, d'auteurs français ou canadiens. ▪ explication de textes	▪ lecture et récitation: lecture intelligente, expressive et expliquée. Lectures plus longues en vue d'étudier les genres littéraires. ▪ récitation de mémoire: 200 à 500 lignes en prose ou en vers tirées des auteurs français ou canadiens. ▪ explication de textes: à déterminer.
VOCABULAIRE ORTHOGRAPHE GRAMMAIRE ANALYSE	▪ vocabulaire: éléments de lexicologie, de stylistique. Racines latines et grecques. ▪ orthographe: exercices servant de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. ▪ grammaire: application de règles. ▪ analyse: analyse logique enseignée oralement.	▪ vocabulaire: éléments de lexicologie, de stylistique. Racines latines et grecques. ▪ orthographe: exercices servant de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. ▪ grammaire: application de règles. ▪ analyse: analyse logique enseignée oralement.	▪ vocabulaire: éléments de lexicologie, de stylistique. Racines latines et grecques. ▪ orthographe: exercices servant de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. ▪ grammaire: application de règles. ▪ analyse: analyse logique enseignée oralement.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1939

MATIÈRES	COURS SUPÉRIEUR 10e année	COURS SUPÉRIEUR 11e année	COURS SUPÉRIEUR 12e année
COMPOSITION	▪ composition: les idées, les mots, la phrase, le style. Composition portant sur le genre narratif. Une composition par quinzaine.	▪ procéder de la même façon qu'en 9e année. En plus, la théorie de la description et de la lettre. ▪ une composition littéraire par quinzaine.	▪ composition: rédaction de procès-verbaux, de rapports, de comptes rendus, d'entrefilets, de télégrammes, d'adresses, de réclames, de courtes allocutions. Une composition par quinzaine.
LITTÉRATURE	▪ littérature: notions générales sur les principales qualités de la narration. ▪ histoire littéraire: étude rapide de la vie et des oeuvres d'écrivains des 16e et des 17e siècles.	▪ littérature: la composition et ses genres: composition en général. Préliminaires: invention, disposition, élocution; moyens de se former à l'art d'écrire. ▪ genres en prose: description: le portrait et le caractère; la narration: le roman, l'histoire, la lettre. ▪ histoire littéraire: étude de la vie et de l'oeuvre de grands écrivains français du 17e siècle. Biographie de quelques prosateurs canadiens-français.	▪ littérature: nature et règles de la dissertation. Principales notions de rhétorique et de versification. Étude sommaire des genres poétiques. ▪ histoire littéraire: étude succincte d'une dizaine d'auteurs français des 19e et 20e siècles. ▪ revue rapide de la littérature canadienne-française et anglophone.

APPENDICE XVIII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

LECTURE

PREMIÈRE ANNÉE

L'enseignement de la lecture en première année a pour but: d'abord initier les enfants aux éléments techniques de la lecture; - de leur apprendre à lire haute voix, de les rendre capables de comprendre les mots et les petites phrases qu'ils lisent; - de les habituer à la lecture silencieuse; - d'éveiller chez eux le goût de la lecture et le désir de lire.

A. Initiation aux éléments techniques de la lecture

Au moyen d'un objet, d'une gravure, d'un conte illustré, sur lesquels le maître fait abondamment parler les enfants, pour élargir le champ de leurs expériences, enrichir leur vocabulaire, exercer toutes leurs facultés sensorielles, il s'efforce de graver dans leur esprit, l'idée d'un être ou d'une action. De l'idée, il passe au mot qui l'exprime. Ce mot, connu globalement, sert à dégager le son (voyelle) ou l'articulation (consonne) qui doit être étudié. On commence par l'étude des sons simples formés d'une seule lettre: A, E, É, È, I, O, U. Les enfants sont entraînés à découvrir ces différents sons, à bien les reconnaître, à les émettre avec justesse. Ils sont ensuite initiés au signe qui représente chacun de ces sons. Ils s'exercent à le reconnaître, à le découvrir, à le tracer dans l'air, sur le tableau noir, sur leur cahier, jusqu'à ce qu'ils puissent l'associer parfaitement au son qu'il représente.

Dès que les enfants connaissent quelques sons simples, le maître commence l'étude des syllabes directes, à l'aide des articulations simples (consonnes): P, B, F, V, M, - T, D, S, Z, N, - L, R, J, C, G, K. On procède, pour leur étude, de la même façon que pour les sons. Dès qu'il le peut, l'enfant compose des petites phrases qu'il apprend à lire, à copier, à écrire sous dictée. Un peu plus tard, on introduit les sons composés EU, OU, et les sons nasaux AN, IN, ON, UN, avec des articulations simples. Ensuite les articulations composées CH, GN, avec les sons simples, puis les sons composés et nasaux. Après l'étude des syllabes directes, on aborde les syllabes inverses et on fait exécuter des exercices variés sur chaque son avec des articulations différentes. L'étude de la syllabe fermée vient logiquement après celle de la syllabe inverse puisque pour la former, il suffit de mettre une articulation simple devant la syllabe inverse. Les articulations doubles ne constituent pas une difficulté particulière, parce que les mots à articulation double renferment toujours une syllabe fermée. Il reste les articulations complexes, qui, étudiées en dernier lieu, ne comportent plus de difficultés, parce que les enfants sont familiarisés avec les différentes articulations. Durant tout le cours de cette initiation, la lecture, l'écriture et l'orthographe marchent de pair autant que possible.

B. Lecture à haute voix

Tous les éléments techniques auxquels les enfants doivent s'initier ne sont que des moyens intermédiaires pour les amener à être capables de lire. La lecture est donc l'objet final de tous ces exercices et elle doit rester l'occupation principale. En conséquence, il faudra beaucoup faire lire les enfants. Tout en insistant sur l'émission parfaite des sons, sur une articulation nette sur une prononciation correcte des mots, on habituera le plus tôt possible les enfants à ne morceler ni les mots ni les phrases, mais à lire tout de suite du ton naturel de la conversation.

C. Lecture expliquée

Pour amener les enfants à lire naturellement les mots et les phrases qu'ils ont à lire, il importe de les rendre capables de comprendre ce qu'ils lisent, puisqu'on lit pour comprendre. Au moyen d'objets, de gravures, de petits dessins, de comparaisons familières, d'explications très simples, le maître s'appliquera à leur faire connaître les personnes, les animaux, les choses dont il est question dans leur livre de lecture, les qualités qu'on leur attribue, les actions qu'on leur prête. Tous ces exercices contribuent à habituer l'enfant à comprendre ce qu'il lit et à lire pour comprendre.

D. Lecture silencieuse

Dès cette première année le maître habitue les enfants à lire des yeux seulement, en supprimant tout mouvement de lèvres, toute émission de son. Il débute avec des mots courts et faciles qu'il montre juste le temps requis pour que les enfants les reconnaissent d'un coup d'oeil, puis leur fait dire quels sont ces mots. Il écrit ensuite au tableau noir des séries de mots usuels tirés du livre de lecture, des phrases simples, puis il demande aux enfants de les lire attentivement des yeux seulement et la bouche bien fermée, et il pose des questions de contrôle pour s'assurer que les enfants contractent l'habitude de lire des yeux. En dernier lieu, il passe au livre de lecture et fait exécuter toutes sortes de petits exercices qui peuvent varier selon les questions qui sont posées.

E. Lecture dirigée et activités connexes

Pour éveiller chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée. La première demi-heure sera consacrée à la lecture par le maître, de contes, de récits merveilleux et de courtes légendes. Parfois, le maître racontera des histoires de son cru. La deuxième demi-heure sera consacrée à diverses activités qui peuvent orienter les enfants vers l'amour de la lecture.

DEUXIÈME ANNÉE

A. Initiation aux éléments techniques de la lecture

En deuxième année, l'enseignement de la lecture a pour but: de compléter l'initiation des enfants aux éléments techniques de la lecture; - de leur apprendre à lire à haute voix des petits textes suivis; - de les rendre capables de comprendre un texte suivi; - de les habituer un peu plus à la lecture silencieuse; - de continuer à développer chez eux le goût de la lecture et le désir de lire.

Avant de commencer l'étude du programme de deuxième année, le maître a soin de s'assurer dans quelle mesure les élèves ont assimilé le programme de première année. Il revoit les sons et les articulations, les syllabes directes, inverses, fermées, les articulations doubles et les articulations complexes. Il s'attarde davantage aux difficultés que les élèves n'ont pas encore suffisamment surmontées. Quand il a constaté que la plupart des élèves possèdent convenablement ces premiers éléments, il entre dans le programme de l'année courante. On procède comme en première année. Le maître montre aux élèves un objet ou l'image qui le représente pour qu'ils en aient l'idée; de l'idée il passe au mot qui l'exprime; de ce mot, il dégage le son ou l'articulation à étudier. Les élèves sont exercés à découvrir, à reconnaître, à prononcer exactement ces éléments nouveaux; ils sont initiés ensuite aux signes qui les représentent et ils s'entraînent à les reconnaître, à les lire, à les écrire jusqu'à ce qu'ils puissent, sans hésitation, associer les signes aux sons. Les mots qui contiennent ces éléments nouveaux sont introduits dans des phrases que les élèves lisent, copient et écrivent sous dictée après des exercices préalables d'épellation. À mesure que s'élargit la connaissance des éléments techniques de la lecture, il devient plus facile de composer des textes suivis ou d'en faire lire dans le livre de lecture. Le travail de deuxième année porte sur quelques sons et articulations qui n'ont pas encore été étudiés, sur les diphtongues, sur les équivalents dans les sons, sur les équivalents dans les articulations.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

1) Lettres qui n'ont pas été vues

H: lettre nulle, comme dans *une heure, bonheur.*
QU = K; comme dans *quatre, tuque*
X = Ks; comme dans *luxe, Félix, Alexis*
X = Gz; comme dans *exilé, exercice*
X = S; comme dans *dix, soixante*
X = Z; comme dans *deuxième, dixième*
Y = ; comme dans *Yvon, cygne*
W = ; comme dans *Wilfrid, tramway*

2) Les diphtongues

IA; comme dans *piano, diable*
IO: comme dans *fiole, pioche*
IÉ: comme dans *moitié, crucifié*
IÈ; comme dans *lièvre, fièvre*
IAN: comme dans *viande, confiance, défiance*
ION: comme dans *camion, légion*
IEN: comme dans *chien, gardien, lien*
IEU: comme dans *Dieu, lieu*

OUA: comme dans *ouate, douane, rouage*
OUÈ: comme dans fouet, jouet, rouet

OI: comme dans *toi, moi, roi, loi*
OIN: comme dans *loin, foin, coin*
UE: comme dans *écuelle, ruelle, cruel*
UI: comme dans *cuisine, étui, luire*
UIN: comme dans *juin*

3) Équivalents dans les sons

AU, EAU, AI, EI, AND, ANT, ENT, AIN, EIN,
AM, IM, OM, UM, AY, OY, UY, E, OEU

4) Équivalents dans les articulations

C= S; devant E; comme dans *cerveau, cerise*
C= S; devant I; comme dans *ciel, cire, cirque,*
C= S; devant Y; comme dans *cygne, cymbale*
Ç= S; comme dans *glaçon, façade, garçon*
CH= K; dans certains mots comme *chrétien, Christ*
G= J; devant E; comme dans *géant, genou, gerbe*
G= J; devant I; comme dans *girafe, girouette, gîte*
G= J; devant Y; comme dans *gymnastique*
L=I faible dans ILL; comme *bille, fille, grille*
L=I faible dans AILLE; comme *bataille, paille, médaille*
L=I faible dans EILLE; comme dans *oreille, abeille, veille*
L=I faible dans EUIL; comme dans *écureuil, chevreuil*
L=I faible dans UEIL; comme dans *cueillir, cercueil, orgueil*

L=l faible dans OUILLE; comme dans *rouille, bouille*
PH= F; comme dans *phare, téléphone, Philippe*
S= Z; entre deux voyelles; comme dans *Basile*
T= S; devant ION; comme dans *nation, aviation*

Lettres nulles à la fin d'un mot: C, D, G, P, R, S, T, X. Comme dans banc, tronc; - regard, bord, chaud; - rang, poing; - champ, coup; - panier, beurrier, calendrier; - bas, dos, brebis, repas; - chat, plat, paletot, lit; - croix, noix, crucifix, époux, curieux, joyeux.

Tel est le programme des éléments techniques que les élèves doivent étudier au cours de la deuxième année. Quant à l'ordre à suivre dans l'étude de ces difficultés, on adoptera celui qui convient le mieux au développement mental de ses élèves.

La lecture, l'écriture, l'orthographe marchent encore de pair autant que possible dans l'initiation à ces difficultés techniques.

B. Lecture à haute voix

Comme en première année, ces éléments techniques auxquels les enfants sont initiés ne sont que des moyens intermédiaires pour les amener à être capables de lire. La lecture reste donc l'objet principal de tous ces exercices. En conséquence, il faut beaucoup faire lire les enfants. On insistera encore davantage sur l'émission parfaite des sons, sur une articulation nette, sur la prononciation exacte des mots. Les élèves s'initieront graduellement à la lecture courante. Ils apprendront à observer les pauses indiquées par la ponctuation et le sens, à faire quelques liaisons élémentaires, à lire sur un ton naturel qui se rapproche de celui de la conversation.

C. Lecture expliquée

Pour amener les élèves à lire couramment, il importe de les rendre capables de comprendre ce qu'ils lisent, puisqu'on lit pour comprendre. Les textes de lecture doivent toutefois être à la portée de leur intelligence, correspondre à quelque besoin de leur vie psychologique ou studieuse, être accompagnés d'une illustration.

D. Lecture silencieuse

L'initiation à la lecture silencieuse se continue comme en première année. Le maître habitue les enfants à lire, des yeux seulement et la bouche bien fermée, des mots détachés d'abord, des phrases détachées ensuite et enfin des petits textes suivis. Par des questions ingénieuses, par toutes sortes de moyens de contrôle; il cherche à s'assurer que les enfants contractent réellement l'habitude de la lecture silencieuse, qu'ils peuvent rendre compte, dans leur propre langage, des choses qu'ils ont lues des yeux seulement.

E. Lecture dirigée et activités connexes

Pour éveiller chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée. La première demi-heure sera consacrée à la lecture, par le maître, d'un conte, d'un récit merveilleux, d'une histoire légendaire, comme en première année, mais comportant un peu plus de développements. La deuxième demi-heure sera consacrée à des activités diverses qui, toutes doivent orienter les enfants vers l'amour de la lecture. Tout l'enseignement du français: vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse, dictée, phraséologie, langage et rédaction orale, se greffe sur le texte de lecture, comme en première année.

TROISIÈME ANNÉE

A. Étude plus approfondie des éléments techniques

Il ne faut pas croire que l'enfant qui entre en troisième année a vaincu toutes les difficultés techniques de la lecture. Il y a été initié durant les deux premières années, mais il est loin de pouvoir lire un texte sans hésitation et d'une allure assez rapide. Il s'agit donc, en troisième année, de raffermir l'acquisition de tous les éléments techniques étudiés et d'entraîner graduellement les élèves à vaincre les difficultés spéciales auxquelles

ils ont été initiés au cours de la deuxième année. Au début de l'année, le maître fera une révision rapide pour s'enquérir des connaissances que possèdent les élèves et pour découvrir leurs déficiences. Avec des exercices appropriés, il insistera sur les diphtongues, les équivalents dans les sons, les équivalents dans les articulations, les lettres muettes, les lettres nulles et quelques lettres plus difficiles à prononcer, qu'il prendra le temps de bien revoir afin d'amener graduellement les élèves à lire sans hésitation les mots qui renferment ces difficultés spéciales. Ces exercices préliminaires constituent une préparation nécessaire à la lecture courante.

B. Lecture à haute voix

Le maître verra à ce que les élèves lisent d'une voix pleine, sur un ton naturel, ni trop élevé ni trop bas, ni précipité, ni traînant. Il s'efforcera d'obtenir une émission juste des sons, une articulation énergique des syllabes, une prononciation correcte des mots. Il fera observer les pauses indiquées par la ponctuation et le sens, et les liaisons opportunes. Il commencera à faire remarquer les mots de valeur dans la phrase, pour que les enfants s'habituent graduellement à les faire sentir en lisant.

C. Lecture expliquée

Pour être capables de bien rendre, les élèves doivent bien comprendre. D'où la nécessité de la nature expliquée. Mais il importe qu'on leur présente des textes qui sont à la portée de leur intelligence, répondent à leurs intérêts, enrichissent leur imagination, excitent leur curiosité, éveillent en eux de nobles sentiments. De jolis petits traits, de courts récits, des légendes, des scènes de vie écolière, familiale, nationale, religieuse, sont le genre qui leur convient. Les illustrations offrent encore beaucoup d'intérêt à cet âge.

D. Lecture silencieuse

En deuxième année, les élèves ont été initiés à comprendre le sens d'un mot, d'une phrase, d'un petit texte en les lisant des yeux seulement, sans passer par le son. Au début de la troisième année, il faut reprendre ces exercices durant quelques temps pour se rendre compte dans quelle mesure les élèves peuvent réussir ces exercices et repérer les déficiences. Quand la plupart réussissent convenablement ce genre de travail, le maître attaque le programme de troisième année, qui consiste dans un entraînement un peu plus méthodique sur la lecture silencieuse. Pour obtenir des élèves leur entière coopération, il leur expliquera le but de cette technique qui est de les habituer à lire seuls, à lire vite, à bien comprendre et assimiler ce qu'ils lisent. Il leur signalera ensuite quelques-uns des principaux avantages de ce genre de lecture. C'est ainsi qu'on lit quand on veut apprendre, se renseigner, s'instruire, se délasser, se guider dans la vie; c'est une façon de lire plus rapide et moins fatiguante; on comprend

beaucoup mieux quand on lit ainsi. Il insistera enfin sur la nécessité de supprimer tout mouvement des lèvres et toute articulation des sons, pour en arriver à une lecture absolument silencieuse.

E. Lecture dirigée et activités connexes

Pour éveiller chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée. Après avoir fait oublier aux enfants tous leurs petits soucis scolaires et les avoir placés dans une atmosphère de calme, de recueillement, de silencieuse attente, il commence la lecture d'un livre qu'il a choisi avec soin et qui répond aux intérêts particuliers des enfants de cet âge. Ce sont surtout des histoires réalistes: histoire d'animaux, histoires d'enfants de contrées éloignées, histoires de tribus indiennes, aventures de toutes sortes, récits de voyage, etc. La lecture se poursuit durant une demi-heure et est reprise de semaine en semaine jusqu'à ce que livre soit terminé. Aucun compte rendu n'est exigé des élèves afin de les laisser jouir à leur aise des impressions que leur cause le récit. La seconde demi-heure est employée à des activités diverses qui, toutes, doivent contribuer à développer chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire. Tout l'enseignement du français: vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse, dictée, phraséologie, langage et rédaction, se greffe encore sur le texte de lecture.

QUATRIÈME et CINQUIÈME ANNÉES

En quatrième et cinquième années, l'enseignement de la lecture entre dans une phase nouvelle. Les élèves ont appris à vaincre les difficultés techniques de la lecture. La plupart lisent couramment un texte ordinaire. Il s'agit maintenant de profiter de cette aptitude pour leur faire acquérir des qualités qui rendent leur lecture plus soignée, plus expressive, plus profitable, plus formatrice. Le but de l'enseignement de la lecture, en quatrième et cinquième années, et donc d'améliorer leur prononciation, en corrigeant les fautes et les défauts auxquels ils sont le plus exposés; de les habituer à mettre plus d'expression dans ce qu'ils lisent; de les exercer à mieux saisir l'enchaînement des idées dans le paragraphe; de leur faire acquérir une plus grande rapidité et une plus grande sûreté dans la lecture silencieuse; enfin de leur donner le goût de tous les genres de lecture et de cultiver chez eux un désir intense de lire.

A. Lecture à haute voix

Durant ces deux années, les élèves doivent acquérir de plus en plus de maîtrise dans la lecture à haute voix. Le maître verra à ce qu'ils lisent d'une

voix pleine et sur le ton naturel de la conversation. Il exigera une prononciation des mots aussi parfaite que possible en conformité avec les exercices exécutés. Il ne se contentera pas de faire observer les pauses, mais il expliquera aux élèves quelles sont celles qu'exige la ponctuation, quelles sont celles qu'exige le sens. Il fera remarquer quels sont les mots que l'on sépare, quels sont ceux qu'il ne faut jamais séparer, puisque les pauses sont avant tout régies par la pensée à exprimer. Il commencera à initier les élèves aux règles générales des liaisons, pour qu'ils sachent quand la liaison se fait, quand elle ne se fait pas. Il les habituera enfin à découvrir les mots de valeur dans la phrase et à les faire sentir en lisant.

B. Lecture expliquée

À partir de la quatrième année, les élèves auront entre les mains un livre de lecture qui contiendra des textes choisis, composés à dessein ou tirés des meilleurs auteurs français et canadiens, adaptés à leur développement mental et répondant à leurs intérêts psychologiques. Le style didactique n'a donc pas sa place dans ce livre de lecture.

C. Lecture silencieuse

En quatrième et cinquième années, la lecture silencieuse prend une importance plus grande, parce que les élèves ont maintenant entre les mains des manuels dont ils doivent apprendre à se servir pour étudier les différentes matières inscrites au programme du cours élémentaire. Comme ces élèves sont capables de mieux apprécier les avantages de ce genre de lecture, ils auront tôt fait de constater que c'est le procédé le plus rapide et le moins fatiguant; qu'il facilite la compréhension de ce qu'on lit; qu'il favorise le travail personnel; qu'il développe l'attention, la réflexion, la vivacité de l'esprit, le jugement; qu'enfin c'est le procédé normal de ceux qui veulent s'instruire, se renseigner, se distraire par le livre. À partir de ce degré du cours élémentaire, le maître trouvera de multiples occasions de faire pratiquer la lecture silencieuse, dans l'explication d'une leçon de catéchisme, de grammaire, d'arithmétique, d'histoire, de géographie, etc., en amenant les élèves a découvrir, au moyen de questions qui leur sont posées, les idées contenues dans le texte qu'ils ont à étudier; à bien comprendre ce qu'elles signifient; à les exprimer dans leur propre langage; à l es apprendre avec profit; à les retenir plus facilement. Mais, pour que les élèves prennent de plus en plus goût à la lecture silencieuse et qu'ils s'y entraînent sur des textes moins arides que les textes de leurs manuels, le maître aura recours, comme en troisième année, aux plus belles pages du livre de lecture, et suivra à peu près la même marche. L'objet essentiel de la lecture silencieuse reste d'abord la compréhension du texte.

D. Lecture dirigée et activités connexes

Pour entretenir chez les élèves le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-

midi, à la lecture dirigée. La lecture se poursuit durant une demi-heure et est reprise de semaine en semaine, jusqu'à ce que le livre soit terminé. Aucun compte rendu n'est exigé des élèves, afin de les laisser jouir à leur aise des impressions que leur cause le récit. La seconde demi-heure est employée à diverses activités qui, toutes, doivent contribuer à développer chez les élèves le goût de la lecture et le désir de lire.

SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

En sixième et septième années, l'enseignement de la lecture se poursuit comme au cours des deux années précédentes. Les maîtres s'appliquent à développer toutes les qualités qui rendent la lecture plus soignée, plus expressive, plus profitable, plus formatrice chez leurs élèves. Le but de l'enseignement de la lecture en sixième et septième années est donc de continuer à améliorer la prononciation des élèves par des exercices appropriés qui corrigent les fautes et les défauts auxquels ils sont le plus exposés selon leur milieu; de les entraîner à une lecture de plus en plus expressive; de les exercer à mieux saisir l'enchaînement des idées dans un texte: idée maîtresse, idées principales, idées secondaires; de leur fournir l'occasion de faire beaucoup de lecture silencieuse, de cultiver chez eux un désir intense de lire et d'élargir leur goût pour les lectures plus variées, plus instructives, plus sérieuses.

A. Lecture à haute voix

Pour habituer les élèves à prononcer les mots de la langue française tel qu'ils doivent se prononcer et pour corriger en même temps les fautes et les défauts auxquels les enfants sont exposés selon les milieux dans lesquels ils vivent, on aura soin de poursuivre méthodiquement les exercices de prononciation faits au cours des années précédentes. Il ne s'agit nullement de notions théoriques à faire apprendre par coeur, ni du sujet d'examen, mais bien d'exercices pratiques, à l'aide de nombreux exemples tirés du langage courant. On insistera sur l'émission exacte des sons ouverts, fermés, nasalités et des diphtongues; sur l'articulation nette des différentes consonnes. On fera observer quand la consonne se prononce, quand elle ne se prononce pas, selon la position qu'elle occupe dans le mot. On maintiendra au tableau noir, sous les yeux des élèves, les exercices à faire exécuter et les fautes et défauts à corriger. Après la prononciation aussi parfaite que possible des mots, il faut obtenir une lecture de plus en plus expressive, qui s'applique à rendre, par un ton approprié, les idées et les sentiments exprimés dans le texte. On bannira les tons maniérés, faux, chantants, ainsi que toute imitation servile du maître ou de la maîtresse. La lecture se fera sur un ton naturel, ni trop élevé ni trop bas, ni précipité, ni traînant, mais qui manifeste la personnalité de l'élève. Les élèves apprendront par la pratique que les pauses avant tout régies par la pensée à exprimer; que la ponctuation n'indique pas toutes les pauses exigées par une lecture intelligente et expressive; qu'il existe un certain nombre de repos non ponctués que doit faire un bon lecteur, s'il veut rendre toutes les nuances de la pensée. On leur fera observer enfin que les

liaisons sont régies par des règles qu'imposent l'euphonie et le bon goût, et dont il faut connaître au moins les principales. C'est à l'aide d'exemples pratiques que le maître montrera aux élèves comment les diverses consonnes se lient ou ne se lient pas à la voyelle qui suit, et quelles modifications subissent certaines consonnes à cause de la liaison; qu'il les habituera, tout en pratiquant une grande sobriété dans les liaisons, à toujours respecter celles que demandent l'euphonie, le bon goût et les exigences de la lecture en public.

B. Lecture expliquée

En sixième et septième années, la lecture expliquée doit précéder ou accompagner la lecture à haute voix sans toutefois s'y substituer. Elle est nécessaire pour permettre à l'élève de donner plus de caractère à sa lecture expressive. Elle peut cependant constituer un exercice distinct qui a pour but d'amener l'élève à pénétrer plus à fond dans un texte pour en saisir le sens, pour en découvrir l'idée dominante et les idées principales et secondaires qui la développement; pour observer les mots, les expressions, les tournures de phrases dont se sert l'auteur pour exprimer ses pensées. Ce genre de travail forme le jugement de l'élève par l'appréciation des pensées des autres, discipline son esprit par les habitudes d'ordre et d'enchaînement qu'il puise dans les textes qu'il étudie, améliore son style par l'imitation des modèles qu'il a sous les yeux. C'est là un des meilleurs exercices préparatoires à la rédaction. On mettra entre les mains des élèves un livre de lecture qui contiendra des textes choisis, composés à dessein ou tirés des meilleurs auteurs français et canadiens, et répondant aux intérêts psychologiques des enfants de cet âge: récits, descriptions, lettres, courtes dissertations sur des sujets familiers, comme l'école, la famille, la paroisse, la patrie, l'Église, etc.

C. Lecture silencieuse

Comme en quatrième et cinquième années, le maître trouvera de multiples occasions de faire pratiquer aux élèves la lecture silencieuse, dans l'explication d'une leçon de catéchisme, de grammaire et d'analyse, d'arithmétique, d'histoire et de géographie, de connaissances scientifiques usuelles en les amenant à découvrir au moyen de questions habilement posées les idées contenues dans le texte qu'ils ont à étudier; à bien comprendre ce qu'elles signifient; à les exprimer dans leur propre langage; à les apprendre avec profit; à les retenir facilement. Le maître leur fournira fréquemment l'occasion d'apporter en classe et de lire les livres qui les intéressent. Et, pour se rendre compte qu'ils lisent avec attention, il invitera chaque fois quelques élèves à résumer oralement devant leurs condisciples le passage qu'ils viennent de lire. Il peut être bon, comme exercice préparatoire à la rédaction, d'envisager parfois le texte au seul point de vue de la forme et de faire découvrir aux élèves: les mots et les expressions que l'auteur utilise pour nommer les êtres dont il parle; comment il qualifie ou détermine les êtres dont il parle; quels verbes il emploie pour marquer les différents états et les différentes actions; comment il exprime les différentes circonstances de temps, de lieu, de cause, de manière, etc.; les images qu'il introduit dans ses phrases; les différentes façons dont ses phrases sont construites pour rendre sa pensée. C'est au maître, à juger, selon le milieu, les circonstances, le degré de développement de ses élèves, quel genre d'exercice peut être pour eux le plus profitable et le plus formateur.

D. Lecture dirigée et activités connexes

Pour entretenir chez les élèves le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée. Il fera d'abord un choix judicieux, parmi tous les auteurs français et canadiens, d'un certain nombre de belles pages dans tous les genres de lectures, en prose ou en vers, qui sont susceptibles d'intéresser les enfants de cet âge. Chaque semaine, durant une demi-heure environ, il en lira une qu'il accompagnera de quelques renseignements préliminaires sur le nom du volume d'où elle est tirée, le nom de l'auteur, le genre de lecture. La lecture terminée, on invitera les élèves à donner leurs impressions, à manifester leurs sentiments, à dire leurs préférences. Cette manière de procéder aura un double avantage: ouvrir aux élèves des horizons nouveaux et découvrir les goûts de chacun. La seconde demi-heure pourra être employée à diverses activités qui, toutes cependant, doivent tendre à développer chez les élèves le goût de la lecture et le désir de lire.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

GRAMMAIRE et ANALYSE

PREMIÈRE ANNÉE

A. Grammaire

À mesure qu'il peut reconnaître le différents sons (voyelles) qu'il a étudiés, on l'habitue à observer les accents qui peuvent les affecter, l'accent circonflexe que l'on trouve parfois sur les voyelles A, E, I, O, U, l'accent grave sur les voyelles A, E, U, l'accent aigu sur l'E fermé, mais encore ici, sans aucune appellation grammaticale. On lui signale aussi le point qui surmonte toujours les lettres I et J. Puis enfin, graduellement, on l'amène à remarquer qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par un point.

B. Analyse

Il ne saurait être question d'analyse proprement dite en première année; il est cependant possible d'exercer le sens d'observation des enfants en leur faisant découvrir dans leurs petits textes de lecture tous les éléments de grammaire qu'ils ont appris comme: trouver le nombre de voyelles dans une syllabe; trouver le nombre de consonnes dans une syllabe; trouver le nombre de syllabes dans un mot; trouver le nombre de mots dans une phrase; relever dans une phrase les sons semblables ou les articulations semblables; trouver les mots qui ont un même nombre de syllabes dans une phrase; trouver les phrases qui ont le même nombre de mots. On peut aussi habituer les élèves à découvrir dans les petites phrases qu'ils lisent s'il y a une action, qui la fait, comment est la personne ou la chose nommée. Ceci les aide à comprendre ce qu'ils lisent et les empêchent de lire par coeur. Bien entendu, ces divers exercices sont laissés à la discrétion du maître et se font oralement. Dans tous ces exercices, le maître s'en tient strictement aux éléments que les élèves ont appris en grammaire.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

DEUXIÈME ANNÉE

Au début de la deuxième année, on a soin de revoir lentement les quelques notions que l'enfant a apprises en première année et de partir de ces connaissances élémentaires pour y greffer les notions nouvelles. L'initiation à la grammaire et à l'analyse se continue, mais d'une façon très simple.

A. Grammaire

On insiste davantage sur le mot d'action, sur le nom et sur le mot de qualité. Par l'observation, on fait découvrir à l'enfant, dans ce qu'il lit ou dit, s'il y a une action et on lui apprend que le mot qui indique cette action s'appelle: mot d'action. On lui fait trouver ensuite les mots qui désignent des personnes, des animaux ou des choses, et on lui apprend que ces mots s'appellent des noms. Enfin, on lui fait remarquer comment est la personne, l'animal ou la chose dont on parle, et on lui dit que ce mot qui indique «comment» s'appelle: mot de qualité. Dans les lectures et les conversations, l'enfant est entraîné à distinguer l'idée du présent, du passé et du futur, parce que sa notion du temps, avec l'âge et l'expérience, se précise. De même, peut-il être initié à l'idée du singulier et du pluriel, mais sans définition ni règle. Tous les accents qui peuvent affecter les voyelles A, E, I, O, U sont observés d'une façon plus attentive, de même que les points sur les I et les J. Puis, quand l'enfant a appris que C égale S dans certains cas, on lui fait remarquer la cédille que l'on place sous ce C. Toutes les fois qu'il rencontre l'apostrophe dans sa lecture, on lui signale simplement que ce signe remplace une voyelle. Enfin, après avoir fréquemment rappelé qu'une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point, on peut habituer l'enfant à constater que tous les noms qui ne conviennent qu'à une seule personne ou à un seul animal, ou à une seule chose, s'écrivent avec une lettre majuscule.

B. Analyse

Tous les exercices d'analyse se font de vive voix ou par soulignement sur le texte choisi pour la leçon de français et sont gradués selon le développement de l'enfant et ses connaissances acquises au programme de grammaire. Ainsi on doit:

1. Habituer l'enfant à reconnaître le nombre de voyelles dans un mot ou le nombre de consonnes; le nombre de syllabes dans un mot; le nombre de mots dans une phrase, les mots d'actions, etc.

2. Faire relever dans un petit texte: les voyelles semblables ou les consonnes semblables; tous les mots qui ont un même nombre de syllabes ou qui ont des syllabes semblables; tous les mots qui nomment des personnes, des animaux ou des choses, etc.

3. L'initier, d'une façon très simple aux éléments de la proposition, mais sans insister sur l'appellation grammaticale, en lui faisant chercher: que est le mot qui exprime l'action (verbe); quand cette action est faite: avant aujourd'hui (passé); aujourd'hui (présent); plus tard (futur); quelle est la personne, quel est l'animal ou quelle est la chose qui fait cette action (sujet); comment est celui qui fait l'action (mot de qualité) etc.

TROISIEME ANNÉE

Au début de la troisième année, en grammaire et analyse on a soin de revoir lentement les quelques notions que l'enfant a apprises en deuxième année et de partir de ces connaissances pour y greffer des notions nouvelles.

A. Grammaire

Durant toute cette année encore le programme ne comporte qu'une initiation à la grammaire, mais un peu plus poussée qu'au cours des deux années précédentes. Les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire constater», «faire découvrir», que l'on rencontre dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage.

1. Le verbe

Il serait bon, avant d'apprendre à conjuguer quelques temps du verbe, de l'amener à distinguer, par des moyens concrets et des activités appropriées, les personnes dans le verbe: la personne qui parle, celle à qui l'on parle, celle de qui l'on parle. Après avoir fait observer à l'enfant la différence qui existe entre une action présente, passée ou future, on lui apprendra à conjuguer les temps dont il se sert le plus dans son langage courant: le présent, l'imparfait, le passé composé, le futur de l'indicatif et l'impératif à la voix affirmative seulement. On commencera par les verbes être et avoir, auxquels on ajoutera quelques autres verbes d'usage très courant du premier et du deuxième groupe, comme: parler, aimer, chanter, écouter, penser, porter, trouver, donner, travailler, laver dessiner, aider, fêter, bénir, obéir, finir. Ne pas aborder l'étude des verbes aller, envoyer et haïr, les seuls verbes irréguliers des deux premiers groupes.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

2. Le nom

On fera bien observer à l'enfant ce que désigne le nom: le nom commun d'abord, le nom propre ensuite. On lui fera découvrir les deux propriétés qu'a le nom: de désigner le sexe des êtres, d'indiquer s'il s'agit d'un ou de plusieurs êtres. La première est le genre (masculin, féminin), la seconde est le nombre (singulier, pluriel) On l'initiera ensuite à la règle générale de la formation du féminin et du pluriel dans les noms. Quant aux exceptions, on se contente de les signaler à l'occasion, mais sans y insister pour le moment.

3. L'article

On lui fera remarquer que les noms sont presque toujours précédés d'un petit mot qui aide à connaître leur genre ou leur nombre. C'est ce qu'on appelle des articles. Et on lui fera connaître les articles les plus usités: un, une, des, le, la, les.

4. L'adjectif

Après avoir habitué l'enfant à bien constater en quoi consiste le mot de qualité que l'on ajoute au nom, on lui en apprendra le nom véritable. On l'initiera à la règle générale de la formation du féminin et du pluriel dans les adjectifs et à la règle d'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie. Comme les adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux sont d'un usage courant dans le langage de l'enfant, on peut, sans les définir, les faire reconnaître par l'idée qu'ils ajoutent au nom qu'ils accompagnent: l'idée d'indication, de possession, de nombre ou de rang.

5. Le pronom

Familiariser l'enfant avec les pronoms je, me, moi, tu, te, toi, il et elle, nous, vous, ils, elles, qui sont d'usage courant dans leur langage.

6-7-8-9 Mots invariables

Ils ne font pas partie du programme de troisième année. Mais on les signale au passage dans la mesure où peut l'exiger la compréhension de l'une ou de l'autre phrase d'un texte de lecture.

10. Accents et signes orthographiques

On appuiera davantage sur les accents que l'enfant a pris l'habitude de mettre sur certaines voyelles, sans encore trop insister sur leur dénomination. On fera bien observer devant quels mots on remplace les voyelles A, O, I, par une apostrophe avec LE, LA, DE, SI, CE, etc. On rappellera l'usage de la cédille et du trait d'union.

11. Ponctuation et majuscules

On habituera les élèves à mettre un point à la fin d'un phrase affirmative, un point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative. On se contentera de donner les autres signes de ponctuation qui peuvent se rencontrer dans les dictées. L'enfant apprendra à mettre une majuscule au commencement de chaque phrase et de tous les mots qu'il peut reconnaître comme étant des noms propres.

B. Analyse

Tous les exercices d'analyse se font d'abord sur le texte qui sert à la leçon de français. Évidemment, dans l'initiation à l'analyse des mots et de la proposition, le maître doit s'en tenir strictement aux éléments que les élèves ont appris et connaissent déjà. Ainsi le maître doit: habituer les enfants à découvrir et à bien reconnaître les mots de même espèce à mesure qu'ils les étudient en grammaire: faire relever dans un texte ces mots de même espèce; initier les enfants à l'analyse des éléments de la proposition: découvrir le mot d'action (verbe); découvrir qui fait cette action (sujet); découvrir les mots qui qualifient ou déterminent le nom qui fait l'action en indiquant comment ils s'accordent avec lui.

QUATRIÈME ANNÉE

En quatrième année, l'élève commence l'étude systématique de la grammaire et de l'analyse mais toujours d'après le procédé inductif fondé sur l'observation.

A. Grammaire

On a soin de revoir les notions auxquelles l'élève a été initié au cours de l'année précédente et de faire appel à ses connaissances déjà acquises pour y greffer des notions nouvelles. Les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire constater», «faire découvrir», que l'on rencontre

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage.

1. Le verbe

Faire découvrir, à l'aide de nombreux exemples, ce que désigne le verbe. Familiariser encore davantage, par des activités diverses, avec les personnes dans le verbe: celle qui parle, celle à qui l'on parle, celle de qui l'on parle.

- Conjugaison: faire apprendre les verbes être et avoir pour donner à l'enfant l'idée de ce qu'est la conjugaison et lui faire remarquer que ces verbes serviront dans la suite à conjuguer les autres verbes à leurs temps composés. Faire apprendre les verbes aimer et finir comme modèles pour donner à l'enfant l'idée de ce qu'est la conjugaison des verbes du premier et du deuxième groupe. Ne pas aborder l'étude des verbes aller, envoyer, et haïr, seuls verbes irréguliers des deux premiers groupes. Faire des exercices d'application en se servant des verbes d'usage courant de ces deux groupes. Se contenter, pour la présente année, de signaler au passé les verbes d'un usage courant du 3e groupe. Procéder ensuite à l'étude de la conjugaison que l'on a soin d'échelonner sur plusieurs mois et ne faire apprendre pour la présente année, à la forme active et à la voix affirmative que les temps suivants: indicatif présent; imparfait; passé composé; plus-que-parfait; futur simple; futur antérieur; conditionnels: présent et passé; l'impératif présent; subjonctifs: présent et passé; participes: présent et passé. Au cours de cette étude, habituer l'élève à constater dans les verbes une partie qui ne change pas et une autre qui varie selon la personne, le nombre, le temps, le mode. Habituer l'élève à se rendre compte, dans ses lectures et ses conversations, de la différence des modes et des temps dans le verbe, mais sans les définir encore si ce n'est par l'usage qu'on en fait.

- Sujet du verbe: faire découvrir à l'élève ce qu'on appelle sujet du verbe et comment on le trouve. Faire constater que le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet et que dans les temps composés, c'est l'auxiliaire qui s'accorde avec le sujet.

- Compléments du verbe: faire découvrir ce qu'on appelle compléments du verbe et comment on trouve le complément du verbe, mais sans insister sur leur dénomination: direct, indirect, circonstanciel.

- Attribut et participe: faire observer que le participe passé employé seul ou avec l'auxiliaire être se comporte comme un adjectif qualificatif

et s'accorde avec le mot auquel il se rapporte. À cette occasion, faire constater que le verbe être n'a pas de complément, mais que la qualité que l'on exprime d'un sujet s'appelle attribut et s'accorde avec ce sujet. Prévenir l'élève que le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir comporte des règles d'accord que l'on étudiera plus tard. Attirer l'attention sur le participe passé restant invariable.

2. Le nom

Faire trouver à quoi sert le nom, d'où sa définition. Ce qu'on appelle nom commun et nom propre. Pourquoi il y a le genre et le nombre dans les noms. Comment les noms masculins forment ordinairement leur féminin. Comment les noms singuliers forment ordinairement leur pluriel. Faire remarquer que les noms terminés au singulier par S, X, Z, n'ont pas raison de changer au pluriel; quant aux autres exceptions, se contenter de les signaler à l'observation de l'élève, à l'occasion des lectures. Faire constater, au cours des lectures, que le nom peut être complété par d'autres noms qui en précisent ou en expliquent le sens et que ces mots s'appellent compléments du nom.

3. L'article

Faire découvrir à quoi sert l'article et comment il s'accorde avec le nom qu'il détermine. Faire apprendre par l'observation et l'usage les articles définis, LE, LA, LES, et les articles indéfinis UN, UNE, DES. Faire observer l'élision des articles LE et LA devant les mots qui commencent par une voyelle ou un H muet et habituer l'élève à faire l'élision dans la pratique. Faire observer la contraction des articles À LE, DE LE, À LES, DE LES, au cours des lectures et habituer l'élève à faire la contraction dans la pratique. Tout cela sans définition ni règle.

4. L'adjectif

- L'adjectif qualificatif: faire découvrir à quoi sert l'adjectif qualificatif, d'où sa définition. Comment les adjectifs masculins forment ordinairement leur féminin (faire constater que la règle est la même pour les adjectifs que pour les noms). Faire observer au cours des lectures que les adjectifs terminés au masculin par un E muet ne changent pas au féminin, - que les adjectifs terminés au masculin par les consonnes L, N, S, T, doublent ordinairement la consonne avant de prendre l'E muet, que les adjectifs terminés au masculin par ER, EUR, TEUR, forment leur féminin comme les noms qui ont une terminaison semblable. On remarquera qu'il ne s'agit ici que d'observations et non de règles à faire apprendre. Comment les adjectifs forment ordinairement leur pluriel. Faire remarquer que les adjectifs comme les noms terminés par S et X au singulier ne changent pas au pluriel. Se contenter de signaler les autres exceptions au cours des lectures. Faire découvrir comment l'adjectif s'accorde avec le nom qu'il qualifie (en genre et en nombre) et habituer l'élève

dans la pratique à observer ces règles. Faire constater simplement au cours des lectures que l'adjectif peut avoir aussi un complément - le montrer à l'aide d'exemples familiers.

- L'adjectif déterminatif: faire découvrir que certains adjectifs, au lieu de donner une qualité au nom, le déterminent plutôt en y ajoutant une idée d'indication, de possession, de nombre ou de rang, et familiariser l'élève avec les mots démonstratif, possessif, numéral. Faire connaître par l'usage quels sont les adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux et comment ils s'accordent avec le nom qu'ils déterminent.

5. Le pronom

Faire découvrir à quoi sert le pronom. Trouver ainsi le sens du mot pronom; en donner la définition. Faire observer les rapports étroits qui existent entre les personnes dans le verbe et certains pronoms comme les pronoms personnels et les pronoms possessifs. Faire distinguer à quelle personne sont les pronoms personnels. Familiariser l'élève avec les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et les pronoms possessifs. Faire observer que les pronoms démonstratifs et possessifs viennent des adjectifs correspondants. Se contenter de signaler au cours des lectures les autres pronoms en faisant constater par l'analyse qu'ils tiennent bien la place d'un nom. Bien faire remarquer à l'élève que le pronom s'accorde en genre et en nombre avec le nom dont il tient la place.

6. Mots invariables

Habituer l'élève à remarquer dans ses lectures, mais sans dénomination ceux qui se rattachent soit au verbe, soit à l'adjectif, soit à un autre mot invariable, - et ceux qui servent à relier entre eux des mots.

7. Signes orthographiques

Revue des signes orthographiques en faisant découvrir à l'élève pourquoi on les emploie: les accents, le tréma, la cédille, l'apostrophe, le trait d'union.

8. Ponctuation et majuscules

Habituer l'élève à l'emploi de la virgule, du point, du point d'interrogation, du point d'exclamation mais sans exiger encore la raison. Lui faire connaître les mots de son langage courant qui prennent une majuscule et demander la raison.

B. Analyse

L'analyse devient plus précise et plus approfondie, elle s'appuie toujours sur les connaissances grammaticales qui ont été étudiées. Dans tous ces exercices d'analyse, le maître s'en tient strictement aux éléments de grammaire que les élèves ont appris et qu'ils connaissent suffisamment. C'est d'abord sur le texte de lecture qui sert à la leçon de français que se greffent tous ces différents exercices; ils ont aussi leur place dans la lecture expliquée, les exercices orthographiques et la dictée. Ainsi le maître doit:

1. Habituer les élèves à découvrir et à bien reconnaître dans un texte lu les mots de même espèce, à mesure qu'ils les étudient en grammaire.
2. Faire relever dans le texte, ce mots de même espèce, ou de même genre, ou de même nombre, etc., selon les connaissances grammaticales acquises.
3. Approfondir davantage l'analyse de la proposition.

    a) Verbe: découvrir d'abord le verbe à mode personnel, dire s'il indique un état ou une action, et s'il a un mot invariable qui s'y rattache pour en modifier le sens.

    b) Sujet du verbe: le mot qui joue le rôle de sujet dans cette proposition; quels sont les mots qui le qualifient ou le déterminent. Découvrir les mots qui jouent le rôle de compléments par rapport au sujet de la proposition; quels sont les mots qui les qualifient ou les déterminent. Se contenter de signaler simplement les compléments de l'adjectif que l'on peut rencontrer.

    c) Compléments du verbe: découvrir les mots qui jouent le rôle de compléments du verbe; quels sont les mots qui les qualifient ou les déterminent. Découvrir les mots qui jouent le rôle de compléments par rapport aux compléments du verbe; quels sont les mots qui les qualifient ou les déterminent. Découvrir les petits mots invariables qui servent à relier les mots entre eux, mais sans dénomination.

4. Faire relever dans un texte quand les élèves sont devenus familiers avec les exercices précédents, les mots sujets, compléments du nom, compléments du verbe, attributs; faire compter les propositions que contient une phrase.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

CINQUIÈME ANNÉE

En cinquième année, l'élève continue l'étude systématique de la grammaire et de l'analyse, mais d'une façon un peu plus approfondie, toujours cependant par le procédé inductif fondé sur l'observation, dans un bon manuel conforme au programme et adapté à la psychologie de l'enfant.

A. Grammaire

Toutes les connaissances acquises précédemment doivent être revues avec soin et servir de base aux acquisitions nouvelles. Les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire constater», «faire découvrir», que l'on rencontre dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage.

1. Le verbe

Sa nature. Conjugaison: revue des verbes étudiés en quatrième année. Étude des verbes du premier et du deuxième aux temps non encore étudiés. Quand le programme met: à tous les temps le professeur doit faire apprendre tous les temps sans insister sur les dérivés du passé simple. Faire apprendre les autres verbes suivants d'usage courant du troisième groupe: courir, mourir, tenir, venir, pouvoir, savoir, vouloir, faire, dire, boire, à tous les temps sans insister sur le passé simple et ses dérivés. Bien faire remarquer le radical et la terminaison dans le verbe et insister sur les terminaisons semblables, aux mêmes temps, dans les verbes réguliers des trois groupes. Modifications du verbe à la forme passive: insister sur les personnes dans le verbe - faire constater ce qu'indiquent les différents temps par rapport au moment où a lieu l'action. Faire connaître la dérivation du futur, du conditionnel et de l'impératif. Comment sont formés les temps composés. Remarques sur les verbes du premier groupe en CER, GER. Modifications du verbe à la forme passive: comment se conjugue le verbe à la forme passive et en quoi consiste-t-il? Habituer l'élève à la conjugaison du verbe à la voix interrogative.

- Le sujet du verbe: ce qu'il est, comment le découvrir. Comment le verbe s'accorde avec son sujet. Ramener tous les cas aux trois règles générales. Le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet. Le verbe se met au pluriel quand il a plusieurs sujets. Le verbe se met au pluriel et s'accorde avec la personne qui a la priorité quand les sujets sont de différentes personnes.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

- Compléments du verbe: en quoi ils consistent, comment les découvrir; espèces: direct, indirect, circonstanciel. L'attribut: en quoi il consiste, comment le découvrir; comment il s'accorde avec le sujet du verbe, s'il s'agit d'un adjectif. Quand le verbe est-il dit transitif, intransitif? Si le verbe est à l'infinitif, faire distinguer le rôle qu'il joue dans la proposition: sujet, attribut ou complément. Faire reconnaître le participe présent. Faire découvrir et apprendre les règles générales du participe passé sans auxiliaire, avec l'auxiliaire être, avec l'auxiliaire avoir.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

2. Le nom

Sa définition - les deux sortes de noms; faire reconnaître au cours des lectures le nom collectif, le nom composé. Propriétés du nom: genre, nombre. Sa fonction: sujet, attribut, complément. Formation du féminin des noms: règle générale. Remarques et exceptions courantes dans les noms terminés par ER, EUR, TEUR, EN, ON, - dans les noms terminés par L, T, F, X, - dans les noms qui ont un mot différent pour correspondant féminin. Formation du pluriel des noms: règle générale. Remarques sur les noms terminés pas S, X, Z, - sur les noms terminés par AU, EU, - sur les noms terminés par OU, - sur les noms terminés par AL, AIL (laisser de côté toutes les exceptions qui ne sont pas du langage courant des élèves). Pluriel de aïeul, ciel, oeil: aïeux, cieux, yeux. Compléments du nom: en quoi ils consistent.

3. L'article

Son rôle, sa définition. Faire distinguer l'article défini, élidé ou contracté; l'article indéfini; son accord en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine. Faire observer au cours des lectures qu'on supprime parfois l'article devant les noms communs.

4. L'adjectif

L'adjectif qualificatif: son rôle, sa définition, son accord en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Accord de l'adjectif avec plusieurs noms, avec plusieurs noms de différents genres. Se contenter de signaler à l'occasion des lectures l'accord particulier de certains adjectifs. Formation du féminin des adjectifs: règle générale. Exceptions courantes: adjectifs terminés au masculin par: E muet, ER, EUR, TEUR, ou par les lettres L, N, S, T (comme EL, EIL, IL, UL - EN, ON - AIS, AS, ES, OS - ET, OT), F et X. Adjectifs qui ont un féminin particulier comme long, blanc, etc. Les adjectifs beau, nouveau, fou, mou, vieux. Quant aux autres exceptions, les signaler à l'attention des élèves au cours des lectures et des compositions. Formation du pluriel des adjectifs: règle générale. Exception pour les adjectifs terminés par S et X - pour les adjectifs terminés par EU, OU - pour les adjectifs terminés par EAU, - pour les adjectifs terminés par AL. Signaler au cours des lectures, les comparatifs et les superlatifs irréguliers les plus usuels. Complément de l'adjectif: faire observer que certains adjectifs peuvent avoir un complément qu'on appelle complément de l'adjectif.

L'adjectif déterminatif: quel est son rôle d'une façon générale. Quels sont les adjectifs déterminatifs et quelle idée ils ajoutent au nom qu'ils déterminent selon qu'ils sont démonstratifs, possessifs, numéraux ou indéfinis. Règle d'accord des adjectifs déterminatifs. Ne pas étudier les exceptions dans les adjectifs numéraux et indéfinis mais les signaler au passage.

5. Le pronom

Son rôle, sa définition, sa fonction, comment il s'accorde avec le nom dont il tient la place. Quels sont les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels compléments, excepté EN et Y. Quels sont les pronoms démonstratifs et quel rapport ils ont avec les adjectifs démonstratifs. Quels sont les pronoms possessifs et quels rapports ils ont avec les adjectifs possessifs et les pronoms personnels. Quels sont les pronoms relatifs. Bien faire remarquer la forme qu'ils prennent selon la fonction qu'ils remplissent dans la phrase. Quels sont les pronoms interrogatifs et quel est leur rôle. Quels sont les pronoms indéfinis et qu'ont-ils de particulier par rapport au nom dont ils tiennent la place.

6. L'adverbe

À quoi il sert. Habituer l'élève à observer dans les lectures les modifications ou les circonstances qu'indique l'adverbe. Faire constater comment sont formés le plus grand nombre des adverbes de manière.

7. La préposition

À quoi elle sert. Faire découvrir à l'occasion des lectures, les divers rapports qu'indiquent les prépositions quand ils sont faciles à saisir. Faire remarquer que la préposition sert à introduire les compléments du nom et du verbe, indirect et circonstanciel.

8. La conjonction

À quoi elle sert. Faire remarquer l'importance de la conjonction pour rattacher au verbe diverses propositions; surtout les subordonnées directes, indirectes, circonstancielles.

9. L'interjection

À quoi elle sert. Faire découvrir au cours des lectures les sentiments ou les mouvements qu'elle exprime.

10. Signes orthographiques

Comme en quatrième année, mais avec des applications plus précises.

11. Ponctuation et majuscules

Comme en quatrième année, mais en insistant davantage sur l'emploi de la virgule, des deux-points, du point, du point d'interrogation, du point d'exclamation, des guillemets. Faire observer de plus près les mots qui prennent la majuscule.

B. ANALYSE

En cinquième année les élèves pénètrent plus avant dans l'étude de la grammaire. Ils sont donc en état de faire une analyse un peu plus complète des mots, des phrases, mais sans entrer toutefois dans la distinction de toutes les espèces de subordonnées. Dans tous ces exercices d'analyse, le maître s'en tient strictement aux éléments de la grammaire que les élèves ont appris et qu'ils connaissent. Pour la terminologie et la façon d'analyser on s'en tient toujours aux directions générales d'analyse. C'est d'abord sur le texte de lecture qui sert à la leçon de français que se greffent ces divers exercices d'analyse; ils ont aussi leur place dans la lecture expliquée, les exercices orthographiques et la dictée. Ainsi le maître doit encore:

1. Habituer les élèves à découvrir et à bien reconnaître dans un texte les mots de même espèce, à mesure qu'ils les étudient dans la grammaire.

2. Faire relever dans un texte ces mots de même espèce ou de même genre, ou de même nombre, ou de même mode, ou de même temps, ou de même fonction, etc. dans la mesure où les élèves les connaissent.

3. Analyser la proposition et la phrase.

SIXIÈME ANNÉE

A) Grammaire

En sixième année, l'élève aborde définitivement la syntaxe, mais une syntaxe élémentaire qui ne s'embarrasse pas d'exceptions inusitées dans le langage courant, ni des subtilités de la langue. Le procédé d'enseignement reste le même, procédé inductif fondé sur l'observation. Cependant,

on commence à employer peu à peu le procédé déductif. La matière étudiée en cinquième année doit toujours servir comme point de départ dans l'acquisition des connaissances nouvelles. Les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire constater», «faire découvrir», que l'on rencontre dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par coeur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage.

1. Le verbe

Sa définition - ce qu'on appelle locution verbale. Les verbes auxiliaires: être et avoir. Les modifications grammaticales du verbe: la personne, le nombre, le temps, le mode. Conjugaisons: revue des verbes étudiés en cinquième année. Étude, comme modèles, des verbes offrir et recevoir à tous les temps. Quand le programme met à tous les temps le professeur doit faire apprendre tous les temps sans insister sur les dérivés du passé simple. Formation des temps: temps primitifs et temps dérivés. Faire observer les verbes les plus usuels qui sont irréguliers quant à la formation des temps primitifs et réguliers quant à la dérivation; se contenter de dire qu'il existe des verbes défectifs et les signaler quand on les rencontre au cours des lectures. Remarques sur les verbes en ER qui ont un E muet ou un E fermé à l'avant dernière syllabe de l'infinitif; sur les verbes en ELER et en ETER; sur les verbes en CER et GER; sur les verbes en YER. Remarque sur les verbes du troisième groupe: devoir, mouvoir; sur les verbes en INDRE et SOUDRE - AÎTRE et OÎTRE.

Sujet du verbe: mots qui peuvent être sujets. Accord du verbe avec son sujet. Les trois règles générales: le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet. Le verbe se met au pluriel quand il a plusieurs sujets. Le verbe se met au pluriel et s'accorde avec la personne qui a la priorité quand les sujets sont de différentes personnes. Quant aux règles particulières, les faire découvrir à l'occasion, dans les lectures et les ramener aux règles générales par l'analyse. Faire remarquer la place du sujet dans certaines formes de phrases.

L'attribut: mots qui peuvent être attributs. Faire remarquer les verbes autres que le verbe être qui comportent un attribut comme sembler, paraître, devenir, demeurer, rester, etc.

Compléments du verbe: direct, indirect, circonstanciel. Signaler à l'élève les circonstances les plus usuelles: le temps, le lieu, la cause, la matière, l'instrument, le prix.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

Sujets de verbe: transitif, intransitif; formes: active, passive, pronominale, impersonnelle; voix affirmative, négative et interrogative. Si le verbe est à l'infinitif, faire distinguer le rôle qu'il joue dans la proposition: sujet, attribut ou complément.

Participe: participe présent: faire observer que parfois le participe présent est employé comme un simple adjectif et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie, c'est ce qu'on appelle l'adjectif verbal. Participe passé: les trois règles fondamentales de l'accord du participe passé.

2. Le nom

Définition - nom propre et nom commun - noms collectifs, composés. Propriétés du nom: genre et nombre. La fonction: sujet, attribut, complément direct, indirect, circonstanciel; complément du nom, de l'adjectif, de l'adverbe; les mots qui sont parfois employés comme noms; les mots mis en apostrophe. Formation du féminin des noms: règle générale et exceptions courantes comme en cinquième année. Genre des noms suivants: gens, Pâques. Formation du pluriel des noms. Règles générales et exceptions courantes, comme en cinquième année. Signaler dans les lectures, les noms qui n'ont pas de pluriel et ceux qui n'ont pas de singulier. Pluriel des noms propres employés comme noms communs, des mots invariables employés comme noms, des noms composés. Mots mis en apostrophe.

3. L'article

Définition, espèces: défini, indéfini, partitif, ce qu'ils indiquent. Élision et contraction de l'article défini. Faire observer quand on emploie l'article, quand on le supprime devant les noms communs et devant les noms propres.

4. L'adjectif

L'adjectif qualificatif: sa définition, sa fonction ordinaire. Formation du féminin des adjectifs: règle générale et exceptions courantes comme en cinquième année, mais étudiées d'une façon plus complète. Formation du pluriel des adjectifs: règle générale et exceptions courante comme en cinquième année, mais étudiées d'une façon plus approfondie. Accord de l'adjectif: règles générales, comme en cinquième année. Accord de l'adjectif qualifiant plusieurs noms. Remarque sur les adjectifs désignant la couleur: se contenter de signaler les cas d'usage courant et de les expliquer à l'occasion. Remarques sur grand, demi, possible. Quant aux autres adjectifs comme feu, nu, ci-joint, ci-inclus, etc., se contenter au cours des lectures de les expliquer par l'analyse de leurs fonctions. Place de l'adjectif soit avant, soit après le nom: constatations les plus pratiques. Formation du comparatif: régulière et irrégulière de certains adjectifs d'usage courant. Complément de l'adjectif: faire observer les prépositions

qui précèdent le complément de l'adjectif.

L'adjectif déterminatif: sa nature, sa fonction, ses espèces. Insister sur l'idée que l'adjectif déterminatif ajoute au nom qu'il détermine. Remarque sur l'adjectif démonstratif ce (cet). Remarques sur l'adjectif possessif remplacé par l'article. Faire observer qu'avec les noms de choses on remplace SON, SA, SES, LEUR, par LE, LA, LES et le pronom EN. Faire observer quels sont les adjectifs numéraux composés que l'on unit par un trait d'union. Quels sont ceux qui ne prennent pas de trait d'union. Faire apprendre quand VINGT et CENT prennent la marque du pluriel. Faire découvrir par l'analyse la fonction de tout, même, quelque, et en dégager les règles les plus courantes. Se contenter de signaler au cours des lectures les particularités de aucun, chaque, tel.

5. Le pronom

Définition, fonction, espèces. Insister sur la corrélation de sens et de forme qui existe entre la plupart des pronoms et des adjectifs déterminatifs. Pronoms personnels: pronoms sujets, pronoms compléments, pronoms qui s'élident devant un verbe commençant par une voyelle et devant EN, Y. Remarques les plus importantes au sujet des pronoms LE, LA, LES. Signaler au cours des lectures la signification et l'emploi des pronoms EN, Y. Pronoms démonstratifs: remarques sur l'emploi du pronom CE devant le verbe être. Pronom relatif: accord du pronom relatif; place du pronom relatif; habituer l'élève à bien saisir par l'analyse la fonction des relatifs QUI, QUE, QUOI, DONT, OÙ. Pronoms interrogatifs: habituer l'élève à bien saisir par l'analyse, la fonction de QUE, QUI, QUOI, interrogatif. Pronoms indéfinis: signaler au cours des lectures, l'emploi de AUCUN, ON, PERSONNE, BIEN.

6. L'adverbe

Sa nature, sa fonction, la locution adverbiale. Habituer l'élève à classifier les adverbes par l'usage. Formation des adverbes en MENT; règle générale et exceptions usuelles. Adjectifs employés adverbialement. Place de l'adverbe. Quelques remarques pratiques sur l'emploi de la négation.

7. La préposition

Sa nature, sa fonction, la locution prépositive. Faire observer les mots qu'elle met en rapport. Faire découvrir par l'usage les rapports qu'indiquent les prépositions. Faire observer certains mots employés comme prépositions. Faire remarquer que certaines prépositions s'emploient parfois comme adverbes. Bien faire constater que la préposition sert à introduire le complément du nom, de l'adjectif, de même que les compléments indirect et

circonstanciel. Répétition des prépositions À, DE, EN.

8. La conjonction

Sa nature, sa fonction, la locution conjonctive. Faire découvrir par l'usage les rapports qu'indiquent les conjonctions. Habituer l'élève à distinguer que les conjonctions de subordination indiquent la nature des différentes propositions subordonnées. Faire remarquer que plusieurs locutions conjonctives deviennent des locutions prépositives quand la conjonction QUE est remplacée par les prépositions A, DE. Répétition de la conjonction.

9. L'interjection

Sa nature, sa fonction, la locution interjective. Faire découvrir par l'usage les sentiments et les mouvements qu'expriment les interjections.

10. Signes orthographiques

Nature et fonction des accents, du tréma, de la cédille, de l'apostrophe, du trait d'union.

11. Ponctuation et majuscules

Faire connaître davantage l'emploi de la virgule, du point et virgule, des deux points, du point, du point d'interrogation, du point d'exclamation, des guillemets. Faire connaître par l'usage les mots du langage courant qui prennent une majuscule.

B. Analyse

Les connaissances grammaticales que les élèves ont acquises au cours des années précédentes et qu'ils complètent en sixième année par l'étude de la syntaxe leur permettent de faire une analyse encore plus précise des mots et de phrases, sans toutefois s'attarder à des subtilités linguistiques qui dépassent leur capacité intellectuelle et ne sont pour eux d'aucune utilité pratique. Ils doivent donc pouvoir distinguer les espèces de mots, les fonctions qu'un mot peut remplir dans une proposition, les espèces de propositions, la nature et la fonction de chacune d'elles, dans la mesure,

cependant, où ces notions font partie du programme de grammaire de la sixième année. Au début de l'année, on a soin de revoir, selon les besoins des élèves, le programme d'analyse de la cinquième année. C'est de ces connaissances que l'on part pour faire acquérir les notions nouvelles. Comme les élèves ont été habitués à découvrir et à bien reconnaître dans un texte les mots de même espèce et à les relever, on insistera moins sur cet exercice en sixième année. Mais, si l'on constatait encore des hésitations chez un trop grand nombre d'élèves, il faudrait, pendant un certain temps, procéder comme en sixième année. C'est d'abord sur le texte de lecture qui sert à la leçon de français que se greffent ces divers exercices d'analyse. Ils ont encore leur place dans la lecture expliquée, les exercices orthographiques et la dictée.

1. Analyse des mots.

2. Analyse de la proposition et de la phrase.

   Pour l'analyse de la proposition:

   - Procéder comme en cinquième année et en suivant le même ordre: le verbe avec ce qui le modifie;
   - Le sujet du verbe avec les mots qui le qualifient ou le déterminent, en faisant bien remarquer tous les mots qui peuvent jouer le rôle de sujets, les compléments du sujet avec tous les mots qui les qualifient ou les déterminent;
   - Les divers compléments du verbe avec les mots qu'ils qualifient ou les déterminent;
   - L'attribut avec les mots qui le qualifient ou le déterminent;
   - Les compléments soit de l'attribut, soit de l'un ou l'autre des compléments du verbe, en faisant remarquer tous les mots qui peuvent jouer le rôle d'attribut ou de complément soit du nom, soit du verbe;
   - Les mots invariables qui servent à rattacher entre eux différents mots de la proposition. À propos des sujets, ne parler ni de sujets multiples, ni de sujets complexes. À propos des compléments, ne faire distinguer que les compléments du nom, du verbe avec leurs principales circonstances, les compléments de l'adjectif, du participe. Faire remarquer que le participe présent peut avoir un complément direct, indirect ou circonstanciel.

   Pour l'analyse de la phrase:

   - Faire trouver le nombre de propositions dans une phrase, en tenant compte de la définition de la proposition telle qu'indiquée dans les directives pédagogiques.

- Faire distinguer les propositions indépendantes; les propositions principales; les subordonnées compléments du nom, du pronom; compléments direct, indirect ou circonstanciel.

SEPTIÈME ANNÉE

A. Grammaire

La septième année est consacrée à une révision générale de la grammaire. Après avoir fait repasser rapidement les éléments et insisté sur les notions moins précises, on s'attardera davantage à la syntaxe d'accord qui n'a été qu'ébauchée en sixième année. Le procédé inductif sert encore souvent pour aider à découvrir certaines règles difficiles, mais la forme déductive, qui va de la règle aux exemples, peut être employée plus souvent pour les règles avec lesquelles l'élève est devenu familier. La matière étudiée en sixième année doit toujours servir comme point de départ dans l'acquisition des connaissances nouvelles. Les expressions «faire observer», «faire remarquer», «faire constater», «faire découvrir», que l'on rencontre dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre, de l'appliquer et de le justifier au besoin.

1. Le verbe

Sa définition, ce qu'on appelle locution verbale. Les verbes auxiliaires être et avoir. Modifications grammaticales du verbe: la personne, le nombre, le temps et le mode. Quand le programme met: à tous les temps le professeur doit faire apprendre tous les temps sans insister sur les dérivés du passé simple. Conjugaison du verbe: 1er groupe en ER comme aimer; 2e groupe en IR comme finir qui intercalent ISS entre le radical et la terminaison; 3e groupe, autres verbes en IR, les verbes en OIR et en RE avec modèles: rendre, offrir, recevoir. Radical et terminaison dans le verbe. Formation des temps: temps primitifs et temps dérivés. Ce qu'on appelle un verbe régulier, irrégulier, défectif. Faire apprendre les verbes qui sont irréguliers quant aux temps primitifs et réguliers quant à la dérivation. Signaler au passage les verbes défectifs, mais sans les faire apprendre. Verbes qui changent de sens en changeant d'auxiliaire, à signaler au passage. Remarques sur les verbes en ER qui ont un E muet ou un E fermé à l'avant dernière syllabe de l'infinitif; sur les verbes en ELER et en ETER; sur les verbes en CER et GER; sur les verbes en YER, AYER, OYER. Remarques sur les verbes aller et envoyer. Remarques sur les verbes du 3e groupe comme: sentir, venir et offrir. Remarques sur devoir, mouvoir, savoir, pouvoir, valoir, vouloir. Remarques sur les verbes en INDRE et en SOUDRE, - verbes en AÎTRE et en OÎTRE.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

Sujet du verbe: définition, comment trouver le sujet, mots qui peuvent être sujets. Accord du verbe avec son sujet. Les trois règles générales: le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son sujet. Le verbe se met au pluriel quand il a plusieurs sujets. Le verbe se met au pluriel et s'accorde avec la personne qui a la priorité quand les sujets sont de différentes personnes. Sujets joints par OU, NI; par comme, avec, etc. Accord du verbe avec le pronom QUI sujet. Accord du verbe être avec le pronom CE sujet. Signaler au passage l'accord du verbe avec un nom collectif sujet. Faire remarquer la place du sujet dans certaines formes de phrases.

L'attribut: sa définition, mots qui peuvent être attributs. Comment trouver l'attribut, accord de l'attribut quand c'est un adjectif. Apprendre quels sont les verbes autres que le verbe être qui comportent un attribut.

Compléments du verbe: définition et espèces: direct, indirect, circonstanciel. Comment trouver chacun de ces compléments. Les sortes de verbes: transitif, intransitif; la forme active, passive, pronominale, impersonnelle; comment les reconnaître. Conjugaison du verbe à la voix affirmative, interrogative et négative. Si le verbe est à l'infinitif, faire distinguer le rôle qu'il joue dans la proposition: sujet, attribut ou complément.

Participes: définition, espèces, présent et passé, fonction s'il y a lieu. Participe présent: différence entre le participe présent toujours invariable et l'adjectif verbal, qui s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie; faire remarquer que certains adjectifs et certains noms diffèrent, dans leur terminaison, des participes présents qui leur correspondent, et signaler ceux qui sont d'un usage fréquent. Remarquer que le participe présent peut avoir un complément direct, indirect ou circonstanciel. Participe passé: règles générales de l'accord du participe passé sans auxiliaire, du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire être, du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir. Faire remarquer que le participe passé suivi d'un infinitif et le participe passé précédé de EN suivent la règle générale. Faire remarquer l'accord des participes passés: dû, cru, su, voulu, pu, etc.; coûté, valu, pesé; vécu, dormi, régné; et se contenter de les expliquer au passage. Faire observer que certains participes passés placés devant le nom sont employés comme préposition et ne varient pas.

2. Le nom

Définition - nom propre et nom commun - nom collectif, nom composé. Propriétés du nom: genre et nombre. Sa fonction: sujet, attribut, complément direct, indirect, circonstanciel en signalant la circonstance, complément du nom, de l'adjectif, de l'adverbe; les mots qui sont parfois employés comme noms; les mots mis en apostrophe. Formation du féminin des noms: règle générale. Exceptions (noms terminés par ER, EUR, TEUR, EN, ON; noms terminés par L, T, F, X, C.). Laisser de côté les exceptions rares. Genre des noms suivants: gens, Pâques, hymne. Quant aux autres semblables, en expliquer le genre à l'occasion des lectures. Formation du pluriel des noms. Règle générale. Remarques sur les noms

terminés pas S, X, Z; sur les noms en AU, EAU, EU; sur les noms en OU; sur les noms en AL; sur les noms en AIL. Pluriel de aïeul, ciel, oeil. Signaler au passage les noms qui n'ont pas de pluriel et ceux qui n'ont pas de singulier. Pluriel des noms propres employés comme noms communs. Pluriel des mots invariables employés comme noms. Pluriel des noms composés: règles générales seulement. Mots mis en apostrophe. Signaler au passage, les mots mis en apposition. Ne pas insister sur le pluriel des noms compléments, mais faire appel à la réflexion, qui permet de résoudre la plupart des cas.

3. L'article

Définition, espèces: défini, indéfini, partitif, ce qu'ils indiquent. Élision et contraction de l'article défini. Répétition et suppression de l'article; étude des cas les plus pratiques.

4. L'adjectif

L'adjectif qualificatif: sa définition, sa fonction ordinaire. Formation du féminin des adjectifs. Règle générale. Remarque sur les adjectifs terminés au masculin par: E muet, ER, EUR TEUR, ou par les lettres L, N, S, T (comme EL, EIL, UL, EN, ON, AIS, AS, ES, OS, ET, OT), F, X, G, C. Remarques sur les adjectifs beau, nouveau, fou, mou, vieux. Formation du pluriel des adjectifs: règle générale. Remarques sur les adjectifs terminés par S, X, EU, OU, EAU, AL (exceptions: naval, fatal, natal, final). Accord de l'adjectif: règles générales. Accord de l'adjectif qualifiant plusieurs noms: étude des cas les plus pratiques. Remarques sur les adjectifs désignant la couleur. Remarques sur grand, demi, possible. Quant aux autres adjectifs comme feu, nu, ci-joint, ci-inclus, etc., se contenter au cours des lectures de les expliquer par l'analyse de leurs fonctions. Place de l'adjectif soit avant, soit après le nom: étudier les cas les plus pratiques. Remarques sur les adjectifs composés. Formation régulière du comparatif et du superlatif dans les adjectifs; formation irrégulière dans certains adjectifs d'usage courant. Complément de l'adjectif: faire observer les prépositions qui précèdent le complément de l'adjectif. Mots qui peuvent être compléments de l'adjectif.

L'adjectif déterminatif: sa nature, sa fonction, ses espèces. Idée que l'adjectif déterminatif ajoute au nom qu'il détermine: d'indication, de possession, de nombre ou de rang, de quantité, d'interrogation. Faire observer que l'adjectif possessif est quelquefois remplacé par l'article. Faire observer l'emploi de SON, SA, SES, LEUR, pour indiquer ce qui appartient à une personne ou à une chose personnifiée; l'emploi de LE, LA, LES, EN, avec les noms de choses. Adjectifs numéraux cardinaux composés que l'on unit par un trait d'union, ceux que l'on unit par la conjonction et remarques sur VINGT et CENT. Remarques sur les adjectifs indéfinis: tout, même, quelque, chaque: se contenter de signaler au passage les particularités de aucun, tel, certain, maint.

5. Le pronom

Définition, fonction, espèces. Corrélation de sens et de forme qui existe entre la plupart des pronoms et les adjectifs déterminatifs. Pronoms personnels employés ordinairement: comme sujets, comme compléments; les pronoms JE, ME, TE, SE, LE, LA, perdent leur voyelle devant un verbe commençant par une voyelle ou devant EN, Y. Remarques sur LE, LA, LES employés comme compléments ou attributs; remarques sur l'emploi des pronoms EN, Y. Pronoms démonstratifs: remarques sur l'emploi du pronom CE sujet, complément ou attribut; les cas les plus pratiques. Pronoms relatifs: accord du pronom relatif; place du pronom relatif. Habituer l'élève à bien saisir par l'analyse la fonction des relatifs QUI, QUE, QUOI, DONT, OÙ. Pronoms interrogatifs: habituer l'élève à bien saisir par l'analyse la fonction de QUE, QUI, QUOI, interrogatifs. Pronoms indéfinis: remarques pratiques sur aucun, on, personne, rien, chacun, nul.

6. L'adverbe

Sa nature, sa fonction, la locution adverbiale. Habituer les élèves à classifier les adverbes par l'usage. Formation des adverbes en MENT; règles générales et règles particulières. Adjectifs employés adverbialement. Place de l'adverbe. Cas les plus pratiques sur l'emploi de la négation NE. Différence entre aussitôt, et aussi tôt, plutôt et plus tôt, de suite et tout de suite, tout-à-coup et tout d'un coup.

7. La préposition

Sa nature, sa fonction, la locution prépositive. Faire découvrir par l'usage les rapports qu'indiquent les prépositions et les locutions prépositives. Faire observer certains mots employés comme prépositions. Faire remarquer que certaines prépositions s'emploient comme adverbes. Faire remarquer que certains mots sont employés tantôt comme préposition et tantôt comme adverbe. Participes présent et participes passés employés comme prépositions. Bien faire remarquer que la préposition sert à introduire le complément du nom, de l'adjectif, de même que les compléments indirect et circonstanciel. Répétition des prépositions À, DE, EN. Différence entre les expressions près de et prêt à, quant à et quand, voici et voilà.

8. La conjonction

Sa nature, sa fonction, la locution conjonctive. Faire découvrir par l'usage les rapports qu'indiquent les conjonctions. Faire remarquer que la conjonction de subordination indique la nature des propositions subordonnées. Locutions conjonctives qui deviennent des locutions prépositives

5. Le pronom

Définition, fonction, espèces. Corrélation de sens et de forme qui existe entre la plupart des pronoms et les adjectifs déterminatifs. Pronoms personnels employés ordinairement: comme sujets, comme compléments; les pronoms JE, ME, TE, SE, LE, LA, perdent leur voyelle devant un verbe commençant par une voyelle ou devant EN, Y. Remarques sur LE, LA, LES employés comme compléments ou attributs; remarques sur l'emploi des pronoms EN, Y. Pronoms démonstratifs: remarques sur l'emploi du pronom CE sujet, complément ou attribut; les cas les plus pratiques. Pronoms relatifs: accord du pronom relatif; place du pronom relatif. Habituer l'élève à bien saisir par l'analyse la fonction des relatifs QUI, QUE, QUOI, DONT, OÙ. Pronoms interrogatifs: habituer l'élève à bien saisir par l'analyse la fonction de QUE, QUI, QUOI, interrogatifs. Pronoms indéfinis: remarques pratiques sur aucun, on, personne, rien, chacun, nul.

6. L'adverbe

Sa nature, sa fonction, la locution adverbiale. Habituer les élèves à classifier les adverbes par l'usage. Formation des adverbes en MENT; règles générales et règles particulières. Adjectifs employés adverbialement. Place de l'adverbe. Cas les plus pratiques sur l'emploi de la négation NE. Différence entre aussitôt, et aussi tôt, plutôt et plus tôt, de suite et tout de suite, tout-à-coup et tout d'un coup.

7. La préposition

Sa nature, sa fonction, la locution prépositive. Faire découvrir par l'usage les rapports qu'indiquent les prépositions et les locutions prépositives. Faire observer certains mots employés comme prépositions. Faire remarquer que certaines prépositions s'emploient comme adverbes. Faire remarquer que certains mots sont employés tantôt comme préposition et tantôt comme adverbe. Participes présent et participes passés employés comme prépositions. Bien faire remarquer que la préposition sert à introduire le complément du nom, de l'adjectif, de même que les compléments indirect et circonstanciel. Répétition des prépositions À, DE, EN. Différence entre les expressions près de et prêt à, quant à et quand, voici et voilà.

8. La conjonction

Sa nature, sa fonction, la locution conjonctive. Faire découvrir par l'usage les rapports qu'indiquent les conjonctions. Faire remarquer que la conjonction de subordination indique la nature des propositions subordonnées. Locutions conjonctives qui deviennent des locutions prépositives

quand la conjonction QUE est remplacée par les prépositions À, DE. Répétitions des conjonctions ET, NI, OU. Faire observer les rapports de coordination et de subordination qu'indiquent les conjonctions. Différence entre les expressions quoique et quoi que, parce que et par ce que, pourquoi et pour quoi, ou et où, entre que pronom, que adverbe et que conjonction.

9. L'interjection

Sa nature, sa fonction, la locution interjective. Signaler les divers sentiments ou mouvements qu'elles expriment.

10. Signes orthographiques

Fonction des accents, du tréma, de la cédille, de l'apostrophe, du trait d'union.

11. Ponctuation et majuscules

Emploi de la virgule, du point et virgule, des deux points, du point, du point d'interrogation, du point d'exclamation, des guillemets, de l'alinéa.

B. Analyse

La septième année est consacrée à revoir et à approfondir le programme d'analyse de sixième année. Sans encore s'attarder à des subtilités linguistiques qui n'ont aucun intérêt immédiat pour les élèves, on les familiarise de plus en plus avec l'analyse des mots et des phrases qu'ils rencontrent dans leurs lectures habituelles. Ils doivent être cependant encore plus aptes qu'en sixième année à distinguer les espèces de mots, les fonctions qu'un mot peut remplir dans une proposition. Ils doivent pouvoir mieux distinguer les propositions dans une phrase, la nature de chacune d'elles, de même que leurs fonctions, dans la mesure toujours où ces notions font partie du programme de grammaire. Dans l'analyse des propositions subordonnées, on peut insister davantage pour leur faire reconnaître les subordonnées sujets et les subordonnées attributs, leur faire découvrir dans les subordonnées circonstancielles celles qui indiquent le temps, la cause, la condition. On se contentera de signaler les autres au passage. C'est d'abord sur le texte de lecture qui sert à la leçon de français que se greffent ces divers exercices d'analyse, mais ils sont d'un usage courant dans la lecture expliquée, la composition, la dictée pour aider davantage les élèves à saisir, sous les phrases qui les habillent, les pensées et les sentiments qui sont exprimés, la manière dont ils s'enchaînent, leur subordination et la valeur de leurs rapports.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

1. Analyse des mots.

2. Analyse de la proposition et de la phrase.

Pour l'analyse de la proposition:

- Procéder comme en sixième année et en suivant le même ordre: le verbe avec ce qui le modifie;
- Le sujet du verbe avec les mots qui le qualifient ou le déterminent, en faisant bien remarquer tous les mots qui peuvent jouer le rôle de sujets, les compléments du sujet avec tous les mots qui les qualifient ou les déterminent;
- Les divers compléments du verbe avec les mots qu'ils qualifient ou les déterminent;
- Ou encore l'attribut avec les mots qui le qualifient ou le déterminent;
- Les compléments soit de l'attribut, soit de l'un ou l'autre des compléments du verbe, en faisant remarquer tous les mots qui peuvent jouer le rôle d'attribut ou de complément soit du nom, soit du verbe;
- Les mots invariables qui servent à rattacher entre eux différents mots de la proposition. À propos des sujets, ne parler ni de sujets multiples, ni de sujets complexes. À propos des compléments, ne faire distinguer que les compléments du nom, du verbe avec leurs principales circonstances, les compléments de l'adjectif et du participe.

Pour l'analyse de la phrase:

- Faire trouver le nombre de propositions dans une phrase, en tenant compte de la définition de la proposition telle qu'indiquée dans les directives pédagogiques.

- Faire distinguer les propositions indépendantes; les propositions principales; les subordonnées compléments du nom, du pronom et de l'adjectif; compléments direct, indirect ou circonstanciel, les subordonnées sujets ou attributs.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

LANGAGE et RÉDACTION

Durant les trois premières années du cours, les exercices consistent à habituer l'enfant à n'introduire dans ses petites phrases que les détails se rapportant au sujet qu'il traite. On débute par de petites phrases qui ne contiennent qu'un détail précis; on fait ajouter par la suite quelques détails de plus. Après, on demande à l'enfant de construire trois ou quatre petites phrases différentes se rapportant au même sujet, et qu'on lui fait grouper sous une idée principale. Ceci constitue une initiation lente mais sûre à la construction du paragraphe.

En quatrième et cinquième années, l'enfant fait une étude plus approfondie de la structure du paragraphe. Il s'exerce à grouper sous une idée principale des idées secondaires qui la mettent bien en lumière, en ayant soin de ne jamais introduire dans son paragraphe des idées secondaires qui soient étrangères à l'idée principale qu'il veut développer.

Les sujets proposés doivent toucher à toutes les questions qui peuvent l'intéresser, mais ne pas dépasser, au cours de ces deux années, les limites du paragraphe. Il pourra décrire un objet, un animal, une personne, une petite scène de la nature, raconter une histoire qu'il a entendue ou un événement dont il a été témoin, dresser le compte rendu d'une petite expérience, d'une courte lecture, rédiger un billet, une carte postale, une lettre... Ces exercices se font oralement ou par écrit. On l'habituera enfin à mettre bien en évidence l'idée maîtresse de son paragraphe, de préférence au commencement, et à terminer par une petite conclusion.

Le même travail se poursuit en sixième année, mais dans des cadres plus larges. Les sujets proposés sont dans le même genre, en tenant compte toutefois des nouveaux intérêts de l'enfant. Il s'agit de l'exercer à construire plusieurs paragraphes ayant chacun leur idée principale bien mise en relief et à rattacher ces idées principales à une idée maîtresse qui résume le sujet qu'il a à développer. Comme pour les idées secondaires, on l'habitue à choisir des idées principales qui ne se rapportent qu'à la seule idée maîtresse qu'il veut développer et qui contribuent à la mettre en lumière, à sacrifier impitoyablement toute idée principale qui serait étrangère au sujet énoncé dans l'idée maîtresse. On lui apprend ensuite comment lier entre eux les différents paragraphes, par des phrases qui servent de transition. On lui indique enfin diverses manières de conclure son travail, selon la nature du sujet qu'il traite. Ce peut être une observation, un sentiment, une réflexion personnelle, un souhait, une petite leçon pratique.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1948

Arrivé en septième année, l'enfant aura appris, par la pratique, que tout sujet que l'on traite se ramène à une idée maîtresse qui, selon le but qu'on se propose, annonce ce que l'on va dire; que cette idée maîtresse est ensuite mise en lumière par des idées principales, développées à leur tour par des idées secondaires, qui contiennent les détails propres à intéresser l'auditeur ou le lecteur sur le sujet dont on voulait l'entretenir. Il va sans dire que, tout le long de son cours, les exercices de lecture expliquée l'auront largement aidé à découvrir cet enchaînement des idées dans la composition et lui auront fourni de nombreux modèles à imiter.

Il restera à insister sur les différents genres de composition, pour lui en faire connaître un peu plus la nature, les parties essentielles, les qualités fondamentales, sans toutefois entrer dans les détails qui ne sont pas de son âge.

Il apprendra, par exemple, qu'écrire, c'est peindre d'une façon précise, vivante et animée, de manière à faire ressortir les traits caractéristiques de l'objet et à donner la sensation d'une chose vue. Et il s'exercera à de petites descriptions, en s'inspirant de modèles que le maître aura soin de lui proposer.

Il découvrira que la narration est le récit d'un événement réel ou imaginaire, mais qui comporte ses circonstances de temps, de lieux et de personnages bien caractérisés, ses péripéties de plus en plus nouées, son dénouement qui doit rester imprévu. Et, après avoir lu et analysé de beaux petits récits, il s'essaiera à raconter à son tour des petites histoires de toutes sortes.

Il se rendra compte que la lettre est une conversation écrite avec une personne absente; qu'elle embrasse tous les sujets possibles et imaginables que les circonstances de la vie font naître; que le ton doit toujours en être simple, naturel, tout en étant original et personnel; qu'elle est soumise à une disposition matérielle qu'il faut scrupuleusement observer. On lui fera lire et pratiquer divers genres de lettres.

Ce qui importe, dans tous ces exercices de rédaction orale et écrite, c'est de ne proposer à l'enfant que des sujets adaptés à son âge et à son développement mental, qui répondent à ses intérêts, à ses préoccupations, qui font appel à ses expériences, à ses observations, à ses connaissances acquises, qui lui inspirent un réel désir de parler ou d'écrire et lui rendent la tâche facile et agréable. En un mot, des choses vues, senties, vécues, sur lesquelles l'enfant peut naturellement exercer sa pensée.

C'est, ensuite, de lui offrir le plus d'occasions possible de parler et d'écrire. Ici plus qu'ailleurs, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Plus l'enfant aura d'occasions de parler et d'écrire, plus il parviendra à maîtriser ses pensées et à les rendre dans des formes personnelles et originales.

C'est, enfin, de ne pas s'attarder à des corrections interminables qui ennuient l'enfant et souvent le découragent et font perdre aux maîtres un temps précieux. C'est plutôt d'encourager ce qui est bien, de signaler méthodiquement les écueils à éviter, et de proposer tout de suite un nouveau sujet à traiter, qui stimule les énergies, soutient l'enthousiasme, excite l'émulation.

APPENDICE XIX

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

ÉLÉMENTS DE GRAMMAIRE

GÉNÉRALITÉS

- 1re et 2e années: simple initiation, sans termes techniques, aux notions les plus générales.
- 3e année: initiation un peu plus poussée, avec les termes techniques.
- 4e année: ici commence l'enseignement systématique, qui se poursuivra jusqu'en 7e année, à l'aide d'un manuel spécial. Dans ce degré, on fait le tour des notions et des règles principales, dont on pratique un enseignement tout orienté vers l'application.
- 5e année: toutes les parties du discours sont vues, de même que les règles secondaires.
- 6e année: année d'approfondissement: on refait le tour de toutes les notions et règles et on s'arrête de plus aux cas particuliers.
- 7e année: année de révision et de synthèse. Quelques nouveaux cas particuliers. À partir de la théorie connue, on initie les élèves à la déduction.

DEGRÉS D'APPROFONDISSEMENT

Les lettres A, B et C placées en regard d'un fait de langage indiquent au professeur jusqu'où il doit pousser l'enseignement de ce fait de langage dans chaque année du cours.

A Initier occasionnellement l'élève à la connaissance d'un fait de langage. Aucun examen officiel ne doit porter sur les notions de cet enseignement occasionnel.

B Faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage signalé, le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin dans des exercices méthodiques. L'élève n'a pas à apprendre par coeur la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte; on doit, à l'examen, n'en demander que des applications pratiques.

C Rendre l'élève capable de donner, en ses propres termes ou dans les termes du manuel, en outre de ce qui est demandé en B, une définition ou une règle qui justifie le fait de langage. Les points (...) indiquent la répétition de la lettre qui apparaît à gauche.

REMARQUES

1. Les deux premières années sont deux années de simple initiation, au point de vue grammatical. Le plus gros du temps des élèves est consacré à l'acquisition des éléments techniques de la lecture, à l'occasion de laquelle s'enseignent le langage, l'écriture et l'orthographe et sur laquelle se greffent quelques observations de grammaire. Aussi ne sera-t-on pas surpris de constater que, dans ces deux premiers degrés, toutes les notions ne sont pas marquées de la lettre A.

   Toutefois, dans ces deux degrés seulement, la valeur A autorise de brefs exercices oraux sur la notion et même des exercices écrits de simple reconnaissance (soulignement, relevé): il faudra graduer ces exercices quant à la difficulté, au nombre et à la longueur, selon le degré.

2. On voudra bien noter que la valeur d'approfondissement marquée par la lettre C n'apparaît pas avant la 5e année.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
MOTS VARIABLES							
LE VERBE							
NATURE							
Le MOT D'ACTION (dans les petites phrases lues ou dites)	A	....			C		
Le VERBE	A	...	B	....	A	B	....
La LOCUTION VERBALE							
GROUPES							
				B	....	....	....
1er et 2e groupes				A	B	....	....
3e groupe							
MODES							
				A	....	B	....
Ce qu'indiquent les différents modes							
TEMPS							
Avant aujourd'hui (passé); aujourd'hui (présent); plus tard (futur)		A	B	....			

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Ce qu'indiquent les diff. temps					B	. . . .	. . . .
PERSONNES							
Celle qui parle, celle à qui l'on parle, celle de qui l'on parle (voir le pronom personnel)			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
CONJUGAISON							
À la voix affirmative et à la voix active:							
ÊTRE ET AVOIR (auxiliaires)		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
AIMER et FINIR (modèles des 1er et 2e groupes)		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
Des deux premiers groupes: parler, chanter, écouter, penser, porter, trouver, donner, travailler, laver, dessiner, aider, fêter, bénir, obéir, finir			B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
Aller, envoyer, haïr					B	. . . .	. . . .
Verbes en *CER, GER*					B	. . . .	. . . .
Verbes en ER qui ont un E muet ou un E fermé à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif						B	. . . .
Verbes en ELER et ETER (les plus courants)						B	. . . .
Verbes en YER (Y devient i devant E, sauf dans grasseyer)					A	B	. . . .
Recevoir (modèle pour la dérivation des temps)				A	B	. . . .	. . . .
Verbes du 3e groupe: lire, faire, voir, croire, servir, écrire, suivre, vivre, sentir, partir, sortir				A	B	. . . .	. . . .
Mettre, battre, dormir, tenir, venir, prendre, devoir, boire, savoir, pouvoir, mourir, courir						B	. . . .
Vouloir, valoir, vaincre, coudre, rendre, vendre,							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
répondre, perdre, mordre, cueillir, ouvrir, offrir							B
Verbes en INDRE et en SOUDRE, en AÎTRE et en OÎTRE					A	B	. . . .
Aux modes et aux temps suivants:							
Présent, passé composé et futur simple de l'indicatif; imp. de l'indicatif; présent de l'impératif		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
Plus-que-parfait et futur antérieur de l'indicatifprésent et 1re passé du cond.: présent et passé du subjonctif; présent et passé de l'infinitif; présent et passé du participe				B	. . . .	. . . .	. . . .
Passé simple					A	. . . .	B
Dérivés du passé simple (passé antérieur de l'indicatif, imp. et plus-que-parfait du subjonctif, 2e passé du conditionnel)					A	. . . .	. . . .
À la voix interrogative					A	B	. . . .
À la voix négative					A	B	. . . .
Modifications grammaticales subies par le verbe:							
Distinction d'une partie qui ne change guère: terminaison et radical				B	. . . .	. . . .	. . . .
Temps à terminaisons fixes (imp. et futur simple							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
de l'indicatif, présent du conditionnel, présent du subjonctif)				A	B	. . . .	. . . .
Dérivation des temps (temps primitifs et temps dérivés):							
Les temps composés: auxiliaire (avoir ou être) et participe passé			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Le futur de l'indicatif, le présent du conditionnel, le présent de l'impératif					B	. . . .	. . . .
Synthèse générale de la dérivation des temps simples						B	. . . .
Verbe régulier, verbe irrégulier, verbe défectif:							
Notions						A	B
Verbes défectifs courants (faillir, inclure, traire).						A	B
Verbes qui changent de sens en changeant d'auxiliaire							A
ESPECES							
Verbes qui ont un complément direct; verbes qui n'en ont pas				A	B	. . . .	. . . .
FORMES							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Active, passive (transformation, conjugaison)					B	. . . .	. . . .
Pronominale, impersonnelle						B	. . . .
VOIX							
Affirmative, négative, interogative					A	B	. . . .
LE SUJET							
Sujet du verbe: nature et comment le trouver	A	. . . .	B	. . . .	. . . .	C	. . . .
Accord du verbe avec son sujet (en nombre et en personne)			B	. . . .	. . . .	C	. . . .
Accord de l'auxiliaire, dans les temps composés				D	. . . .	. . . .	. . . .
Trois règles générales d'accord:							
1. en nombre et en personne;							
2. au pluriel quand il y a plusieurs sujets;							
3. au pluriel et selon la personne qui a la priorité, quand les sujets sont de différentes personnes					B	C	. . . .
Les règles particulières (à ramener aux trois règles générales par l'analyse):							
Accord avec des sujets joints par: OU, NI; COMME, AVEC; accord du verbe ÊTRE précédé de CE (usage courant)						A	B
Accord avec le pronom QUI sujet, 3e personne					B	. . . .	. . . .
Accord avec le pronom QUI sujet, 1re et 2e personne						B	C
Accord avec un nom collectif sujet							A
Place du sujet dans certaines formes de phrase							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
(interrogation, exclamation)					A	B	. . . .
Mots qui peuvent être sujets						A	. . . .
LE COMPLÉMENT							
Nature et comment le trouver (sans insister sur les espèces: direct, indirect, circonstanciel, en 4e année)			A	B	. . . .	C	. . . .
Circonstanciel de temps, de lieu, de cause, de matière, d'instrument, de prix, de manière						A	B
Mots qui peuvent être compléments						A	. . . .
L'ATTRIBUT							
L'adjectif qui suit le verbe ÊTRE et donne une qualité au sujet s'appelle ATTRIBUT et s'accorde avec ce sujet				B	. . . .	C	. . . .
Le nom, le pronom ou tout adjectif non qualificatif attribut (place, accord)					B	C	. . . .
L'attribut introduit par un autre verbe: sembler, paraître, devenir, demeurer, rester, etc.						B	. . . .
Mots qui peuvent être attributs.						A	. . . .
LE PARTICIPE PRÉSENT							
Le reconnaître				B	. . . .	. . . .	. . . .
Le participe présent (toujours inv.) et l'adjectif verbal (qui s'accorde en genre et en nombre avec le							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
nom auquel il se rapporte				A	. . . .	B	C
Le participe présent peut avoir un complément direct, indirect ou circ.						B	. . . .
Certains adjectifs et certains noms diffèrent, dans leur terminaison, des participes présents qui leur correspondent (ceux d'un usage fréquent)							B
LE PARTICIPE PASSÉ							
Le reconnaître (l'adjectif du verbe)			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Participe passé seul ou avec le verbe ÊTRE (se comporte comme un adjectif qualificatif s'accordant avec le mot auquel il se rapporte)				B	. . . .	C	. . . .
Participe passé avec AVOIR: règles générales d'accord.					B	C	. . . .
Paricipe passé avec AVOIR:							
- suivi d'un infinitif; précédé du pronom EN (ils suivent la règle générale)							B
- Dû, cru, su, voulu, pu							B
- Coûté, valu, pesé							B
- Vécu, dormi, régné							B
L'INFINITIF							
Le reconnaître (le nom du verbe)			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Son rôle dans la proposition: sujet, attribut ou complément					A	B	. . . .

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
ANALYSE DU VERBE							
MOTS VARIABLES							
LE NOM							
NATURE ET ESPECES							
Ce que désigne le nom (définition)	A	. . . .	B	. . . .	C	. . . .	. . . .
Espèces: nom commun, nom propre		A	B	. . . .	C	. . . .	. . . .
Nom collectif et nom composé					A	B	. . . .
Mots parfois employés comme noms						B	. . . .
PROPRIÉTÉS							
NOMBRE (singulier ou pluriel)		A	B	. . . .	C	. . . .	. . . .
GENRE (masculin ou féminin)			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
FORMATION DU FÉMININ							
Règle générale			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
Exceptions (du langage courant):							
Noms en L, T, F, X et noms qui ont un correspondant féminin différent					B	. . . .	. . . .

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Noms en ER, EUR, TEUR, EN, ON				A	B	. . . .	. . . .
Noms terminés par un C							B
Autres exceptions courantes							A
Cas particuliers:							
GENS						B	. . . .
HYMNE, PÂQUES						A	B
FORMATION DU PLURIEL							
Règle générale		A	B	. . . .	C	. . . .	. . . .
Exceptions (du langage courant):							
Noms en S, X, Z; ne changent pas			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Noms en AU, EU: prennent X				A	B	. . . .	. . . .
sauf BLEU et PNEU (s)				A	B	. . . .	. . . .
Noms en AL: changent AL en AUX				A	B	. . . .	. . . .
sauf bal, carnaval, festival, régal, cérémonial, récital (s)					A	. . . .	B
Sept noms en OU (x): bijou, caillou, chou, genou, bijou, joujou, pou				A	B	. . . .	. . . .
Quelques noms en AIL (AUX): bail, corail, soupirail, travail, vitrail				A	B	. . . .	. . . .
Aïeul, ciel, oeil, qui font le plus souvent aïeux, cieux yeux				A	B	. . . .	. . . .
Noms qui n'ont pas de pluriel; noms qui n'ont pas de singulier						A	. . . .
Noms propres et mots invariables employés comme noms communs; noms composés: règle							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
générale dans chaque cas						B	. . . .
Cas particuliers						A	. . . .
LE COMPLÉMENT DU NOM							
Définition							
Mots qui peuvent être compléments du nom				A	B	. . . .	. . . .
Nombre dans les noms compléments						A	. . . .
						A	. . . .
APOSTROPHE ET APPOSITION							
Noms mis en apostrophe							
Nom mis en apposition						B	. . . .
							A
ANALYSE DU NOM							
MOTS VARIABLES							
L'ARTICLE							
NATURE							
Définition (petit mot qui aide à connaître le genre et le nombre du nom)							
UN, UNE, DES, LE, LA, LES			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
AU, AUX, DU, DE LA, DES, L', DE L'			B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
				B	. . . .	. . . .	. . . .

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Élision des articles LE ou LA (sans mentionner le terme élision)			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Contraction des articles: À-LE, DE-LE, À-LES, DE-LES (sans mentionner le terme contraction)				B	. . . .	. . . .	. . . .
Emploi et suppression de l'article:					A	B	. . . .
devant les noms communs						B	. . . .
devant les noms propres							B
Répétition de l'article (cas pratiques)							
ACCORD							
Accord avec le nom			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
ANALYSE DE L'ARTICLE							
MOTS VARIABLES							
L'ADJECTIF QUALIFICATIF							
NATURE							
LE MOT DE QUALITÉ (dit comment est le nom)	A	. . . .					
L'adjectif qualificatif (définition)			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
FORMATION DU FÉMININ							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Règle générale (comme dans les noms)			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
Exceptions courantes:							
Adjectifs qualificatifs terminés au masculin par un E muet			A	. . . .	B	. . . .	. . . .
Adjectifs qualificatifs en ER, EUR, TEUR, EN, ON (comme dans les noms)				A	B	. . . .	. . . .
Adjectifs qualificatifs en L, T, F, X (comme dans les noms)					B	. . . .	. . . .
Adjectifs qualificatifs en S					B	. . . .	. . . .
Adjectifs qualificatifs, en C, G (comme *blanc, long, etc.*)					B	. . . .	. . . .
BEAU, NOUVEAU, FOU, MOU, VIEUX, JUMEAU					B	. . . .	. . . .
Autres exceptions courantes						A	. . . .
FORMATION DU PLURIEL							
Règle générale (comme dans les noms)			B	. . . .	C	. . . .	. . . .
Exceptions courantes:							
Adjectifs qualificatifs en S, X (comme dans les noms)			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Adjectifs qualificatifs en EU *(bleu prend s, hébreu prend x)*				A	B	. . . .	. . . .
Adjectifs qualificatifs en EAU, AL *(comme dans les noms)*				A	B	. . . .	. . . .
Naval, natal, fatal, final (s)					A	. . . .	B
ACCORD							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Règle générale *(genre et nombre)*			A	B	. . . .	C	. . . .
L'adjectif qualificatif et plusieurs noms du même genre ou de genre différent: règle générale					B	C	. . . .
Cas particuliers *(ou, ni, comme, avec)*						A	B
Adjectif désignant la couleur *(ceux d'usage courant)*					A	. . . .	B
GRAND					A	B	. . . .
DEMI, POSSIBLE						A	B
NU, CI-JOINT, CI-INCLUS						A	. . . .
Adjectifs composés *(cas courants)*							B
PLACE							
Avant ou après le nom *(cas les plus pratiques)*						A	B
Sens différents							
COMPARATIF ET SUPERLATIF							
						B	. . . .
Comparatif: formation régulière					A	. . . .	. . . .
quelques irréguliers courants							B
Superlatif: formation régulière					A	. . . .	. . . .
quelques irréguliers courants							
LE COMPLÉMENT DE L'ADJECTIF							
				A	B	. . . .	. . . .
Définition						A	. . . .
Mots qui peuvent être compléments de l'adjectif							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
ANALYSE DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF							
MOTS VARIABLES							
LES AUTRES ADJECTIFS							
ADJECTIF DÉMONSTRATIF							
Certains adjectifs, au lieu de donner une qualité au nom, y ajoutent une idée d'indication: les nommer							
Accord			A	B	C	. . . .	. . . .
Ce (cet)				B	. . . .	C	. . . .
				A	. . . .	B	. . . .
ADJECTIF POSSESSIF							
Certains adjectifs, au lieu de donner une qualité au non, y ajoutent une idée de possession: les nommer Accord							
Adjectif possessif remplacé par l'article (expressions courantes)			A	B	C	. . . .	. . . .
LEUR au singulier ou au pluriel selon le sens (cas courants)						B	. . . .
SON, SA, SES, LEUR pour une personne ou une chose personnifiée; LE, LA, LES, et le pronom EN pour une chose						B	. . . .
ADJECTIF NUMÉRAL						A	B

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Certains adjectifs au lieu de donner une qualité au nom, y ajoutent une idée de nombre ou de rang: les nommer			A	B	C	- - - -	- - - - B
ESPÈCES: cardinal, ordinal				B	- - - -	C	- - - -
Accord: règles générales					A	B	- - - -
VINGT, CENT							
Remarques:							
les composés unis par un trait d'union					A	B	- - - -
les composés sans trait d'union					A	B	- - - -
les composés à l'aide de la conjonction ET					A	B	- - - -
ADJECTIF INDÉFINI							
Les adjectifs non classés; en nommer					B	- - - -	- - - -
Accord					B	C	- - - -
Remarques:							
TOUT, MÊME, QUELQUE, (règles les plus courantes)					A	B	- - - -
CHAQUE (adj. ne pas employer pour CHACUN)						A	B
TEL (répété, exprime la comparaison)						A	- - - -
CERTAIN (indéfini ou qualificatif), MAINT (singulier ou pluriel)							A
LA DÉTERMINATION							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
NOTION. Faits de langage qui peuvent déterminer: (proposition, complément, adjectif qualificatif, autre adjectif, etc.)							A
ANALYSE DE CES ADJECTIFS							
MOTS VARIABLES							
LE PRONOM							
NOTION GÉNÉRALE							
Rôle (définition)			A	B	C	. . . .	. . . .
Accord (en général et à l'occasion de chaque espèce)				B	. . . .	C	. . . .
PRONOM PERSONNEL							
Familiariser avec le pronom de conjugaison: je, tu, il, nous, ils			B				
Certains pronoms remplacent le nom en désignant clairement les trois personnes grammaticales: les nommer				B	C	. . . .	. . . .
Classement par personne				B	. . . .	. . . .	. . . .
Classement par fonction (sujet ou complément) (sauf EN Y)					B	. . . .	. . . .
Emploi et sens de EN et Y						A	B
Élision de JE, ME, TE, SE, LE, LA, devant un verbe commençant par une voyelle et devant les							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
pronoms EN et Y				B	. . . .	. . . .	. . . .
LE, LA, LES, pronoms compléments ou attributs: distinguer de l'article, place et ordre des pronoms, présence du trait d'union						B	. . . .
PRONOM DÉMONSTRATIF							
Certains pronoms remplacent le nom en ajoutant une idée d'indication; les nommer				B	C	. . . .	. . . .
Corrélation avec adj. démonstratifs				B	. . . .	. . . .	. . . .
CE, complément ou attribut, suivi de QUI, QUE, DONT							B
C'EST, CE SONT						A	B
PRONOM POSSESSIF							
Certains pronoms remplacent le nom en ajoutant une idée de possession; les nommer				B	C	. . . .	. . . .
Corrélation avec adjectifs possessifs et pronoms personnels (personnes du verbe)				B	. . . .	. . . .	. . . .
PRONOM RELATIF							
Certains pronoms remplacent le nom en reliant deux propositions; les nommer				A	B	C	. . . .
Rattache au nom (ou au pronom) la subordonnée complément du nom ou du pronom					B	. . . .	. . . .
QUI, QUE, QUOI, DONT, OU: leur fonction dans							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
la proposition et les changements de forme qui en découlent (sujet, comp. du nom ou du verbe)					B	. . . .	. . . .
Accord (Lequel...)					B	C	. . . .
Place (près du mot remplacé)						B	. . . .
Relatifs (adjectifs ou pronoms) et certaines locutions (est-ce que, qu'est-ce, etc.) qui servent à interroger							A
PRONOM INDÉFINI							
Les pronoms non classés; en nommer				A	B	. . . .	. . . .
AUCUN, NUL, adj. ou pronom (emploi de NE)						A	B
PERSONNE, RIEN (emploi de NE); ON (singulier, distinguer de NOUS)						B	. . . .
CHACUN (suivi d'un possessif)							B
LE COMPLÉMENT DU PRONOM							
Définition				A	B	. . . .	. . . .
Mots qui peuvent être compléments du pronom						A	. . . .
APOSTROPHE							
Pronom personnel mis en apostrophe						B	. . . .
ANALYSE DU PRONOM							
MOTS INVARIABLES							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
NOTION GÉNÉRALE							
Leur existence (dans la mesure où peut l'exiger la compréhension des textes de lecture)			A				
ADVERBE							
Rôle général (change le sens)				A	B	C	
Locution adverbiale					A	B	. . . .
Classification par l'usage (modifications ou circonstances indiquées)						A	B
Formation de la plupart des adverbes en MENT:							
règle générale					B	C	. . . .
exceptions (AMMENT, EMMENT - autres cas courants)						B	. . . .
Adjectifs employés adverbialement						B	. . . .
Place de l'adverbe (lois très générales)						B	. . . .
Remarques:							
La négation NE (avec pas, point, plus, jamais, ne... que)						B	. . . .
Différence entre: AUSSITOT et AUSSI TÔT, PLUTOT et PLUS TÔT, TOUT À COUP et TOUT D'UN COUP							B
PRÉPOSITION							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Rôle: sert à introduire divers compléments (du verbe,				A	B	C	- - - -
du nom, du pronom, de l'adjectif)					A	B	- - - -
Locution prépositive						A	B
Rapports indiqués (courants)						B	- - - -
Emploi de certains mots comme prépositions (nom, adjectif)						B	- - - -
Emploi de certaines prépositions comme adverbes (après, avant, derrière, depuis)							B
Participes présents et participes passés (invariables) employés comme prépositions						B	- - - -
À, DE, EN: répétition							
Différence entre PRÈS DE et PRÊT à QUANT À et							B
QUAND, VOICI et VOILÀ							
CONJONCTION							
Rôle: sert à unir des mots de même fonction ou des propositions				A	B	C	- - - -
Locution conjonctive					A	B	- - - -
Rattache au verbe les subordonnés directes, indirectes ou circonstancielles					B	- - - -	- - - -
Espèces de conjonctions et rapports qu'elles indiquent:						A	B
de coordination, du subordination							
Locutions conjonctives devenant des locutions prépositives quand la conjonction QUE est							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
						B	- - - -
remplacée par les prépositions À ou DE						B	- - - -
ET, NI, OU: répétition							
Différence entre: QUOIQUE et QUOI QUE, PARCE							B
QUE et PAR CE QUE							
Distinguer OÙ et ou: QUE pronom, QUE adverbe,							B
QUE conjonction							
INTERJECTION							
Rôle: sert à appeler, et à exprimer la joie, la douleur,				A	B	C	- - - -
la colère, la surprise, etc.					A	D	- - - -
Locution interjective							
ANALYSE DES MOTS INVARIABLES							
SIGNES ORTHOGRAPHIQUES							
ACCENTS							
Circonflexe sur A, E, I, O, U	A	- - - -	B	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -
Grave sur A, E, U	A	- - - -	B	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -
Aigu sur E *(tout cela sans aucune appellation*	A	- - - -	B	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -
grammaticale en 1re année)	A	- - - -	B	- - - -	- - - -	- - - -	- - - -
Point sur I et J							
CÉDILLE							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
Emploi (sous le C)		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
APOSTROPHE							
Emploi (pour les voyelles A, E, I)		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
TRAIT D'UNION							
Emploi			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
TRÉMA							
Emploi				B	. . .	. . . .	. . . .
PONCTUATION ET MAJUSCULES							
POINT SIMPLE OU D'INTERROGATION OU D'EXCLAMATION							
Point simple: à la fin d'une phrase ordinaire	A	. . . .	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
Point d'interrogation: après une question		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
Point d'exclamation: après un cri ou une phrase dite brusquement			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
Les termes: affirmative, interrogative, exclamative					A	B	. . . .
VIRGULE							
Emploi			A	B	. . . .	. . . .	. . . .

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1939

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
DEUX-POINTS							
Emploi			A	. . . .	B	. . . .	. . . .
POINT-VIRGULE							
Emploi			A	. . . .	. . . .	B	. . . .
GUILLEMETS							
Emploi					B	. . . .	. . . .
ALINÉA							
Emploi *(à la ligne)*					A	. . . .	B
MAJUSCULES							
Au début d'une phrase	A	. . . .	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
À un nom propre		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
LA PHRASE ET LA PROPOSITION							
Notion de la phrase	A	. . . .	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
Éléments de la phrase				B	. . . .	. . . .	. . . .
Notion de la proposition				A	B	. . . .	. . . .
Éléments de la proposition:							
- groupe sujet		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
- groupe verbe		A	B	. . . .	. . . .	. . . .	. . . .
- groupe complément			A	B	. . . .	. . . .	. . . .
- groupe attribut				B	. . . .	. . . .	. . . .
Espèces: indépendante, principale, subordonnée (compl. du nom ou du pronom; compl. direct, indirect, circonstanciel du verbe)					B	. . . .	. . . .
Circonstances: temps, cause, condition						A	B
NOTE: il sera fructueux d'attirer l'attention des élèves sur la correspondance des rapports exprimés par l'adverbe, la préposition et le complément circonstanciel, la conjonction et la sub. compl. circ.)							
ANALYSE DE LA PHRASE ET DE LA PROPOSITION							

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

ÉLÉMENTS TECHNIQUES DE LA LECTURE	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
NOTE: L'astérisque indique dans quelle classe enseigner la notion concernée. Les points signalent qu'il faut revoir cette notion.							
VOYELLES							
Sons proprement dits. Dans le programme, le mot voyelle peut désigner un son s'écrivant en une ou en plusieurs lettres.							
VOYELLES ORALES							
- À graphie simple							
A antérieur (patte), A postérieur (pâte)	*	. . . .					
E caduc, É fermé (é), È ouvert (è, ê)	*	. . . .					
O ouvert (port), O fermé (pot)	*	. . . .					
I, U	*	. . . .					
- À graphie composée							
EU ouvert (peur), EU fermé (peu)	*	. . . .					
OU	*	. . . .					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
VOYELLES NASALES							
AN, IN, ON, UN	*	. . . .					
VARIANTES ORTHOGRAPHIQUES							
AU, EAU, AI, EI, AND, ANT, ENT, AIN, EIN, AM, IM, OM, UM, AY, OY, UY, E, OEU		*					
SEMI-CONSONNES (DIPHTONGUES)							
Les voyelles I, OU, U, quand elles sont suivies d'autres voyelles, se transforment souvent en semi-voyelles et font à peu près l'office de consonnes. La consonne I se représente par I ou par Y: la consonne OU, par la graphie OU ou le W anglais; la consonne U se représente par la lettre U. Ces diphtongues (groupes formés par la semi-voyelle et la voyelle qui précède ou qui suit) se prononcent en une seule émission de voix.							
IA: tiare, diable		*					
IO: fiole, pioche		*					
IÈ: pièce, nièce		*					
IAN: viande, mendiant		*					
ION: camion, légion		*					
IEN: chien, lien		*					
IEU: Dieu, lieu		*					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
OUA: ouate, douane		*					
OUÉ: avoué, bouée		*					
OUÈ: fouet		*					
OUIN: marsouin, pingouin		*					
OI: joie, roi, loi		*					
OIN: join, coin		*					
UA: suaire, persuader		*					
UÉ: buée, nuée		*					
UÈ: écuelle, Emmanuel		*					
UÊ: muet, menuet		*					
UI: fuite, nuisant		*					
UIN: juin		*					
Remarque: *après un groupe de consonnes dont la dernière est L ou R, la diphtongue est généralement impossible.*		*					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
CONSONNES							
Bruit, articulation ou son chuchoté. Dans le programme, le mot consonne désigne une articulation s'écrivant en une ou en plusieurs lettres.							
CONSONNES À GRAPHIE SIMPLE							
P, B, M, F, V; - T, D, N, S, Z; - L, R, J, C, G, K	*	. . . .					
CONSONNES À GRAPHIE COMPOSÉE							
CH, GN	*	. . . .					
CONSONNES DOUBLES							
Consonne répétée: ex.: mm dans *immortel*. Ne pas confondre consonne double et lettre double: dans commode, par exemple, la lettre double mm représente la consonne simple m; on prononce commode.	*	. . . .					
CONSONNES COMBINÉES							
Groupe de consonnes différentes liées dans l'articulation; GR dans *grammaire*, BL dans *capable*.	*	. . . .					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

VARIANTES ORTHOGRAPHIQUES	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
X= Ks; comme dans *luxe, Félix, Alexis*		*					
X= Gz; comme dans *exilé, exercice*		*					
X= S; comme dans *deuxième, dixième*		*					
Y= i voyelle; comme dans *Yvon, cygne*		*					
W= ou consonne; comme dans *Wilfrid, tramway*		*					
W= V; comme dans *wagon*		*					
QU= K; comme dans *quatre, tuque*		*					
C= S; devant E; comme dans *cerveau, cerise*		*					
C= S; devant I; comme dans *ciel, cire, cirque,*		*					
C= S; devant Y; comme dans *cygne, cymbale*		*					
Ç= S; comme dans *glaçon, façade, garçon*		*					
CH= K; dans certains mots comme *chrétien, Christ*		*					
G= J; devant E; comme dans *géant, genou, gerbe*		*					
G= J; devant I; comme dans *girafe, girouette, gîte*		*					
G= J; devant Y; comme dans *gymnastique*		*					
ILL; comme *bille, fille, grille*		*					
AILLE; comme *bataille, paille, médaille*		*					
EILLE; comme dans *oreille, abeille, veille*		*					
EUIL; comme dans *écureuil, chevreuil*		*					
UEIL; comme dans *cueillir, cercueil, orgueil*		*					
OUILLE; comme dans *rouille, bouille*		*					
PH= F; comme dans *phare, téléphone, Philippe*		*					
S= Z; entre deux voyelles; comme dans *Basile*		*					
T= S; devant ION; comme dans *nation, aviation*		*					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
LETTRES NULLES							
H: lettre muette, comme dans *une heure, bonheur.*							
N.B. Quand elle est aspirée, elle n'admet ni l'élision de l'article ni la liaison avec le mot précédent.		*					
C, D, G, P, R, S, T, X, à la fin des mots, comme dans: *banc, tronc; regard, bord, chaud; rang, poing; champ, coup; panier, beurrier, calendrier; bas, dos, brebis, repas; chat, plat, paletot, lit; croix, voix, crucifix, époux, curieux, joyeux*		*					
ÉPELLATION							
Nom des lettres *(au moment jugé opportun)*	*	. . . .					
Épellation littérale	*	. . . .					
SYLLABE INVERSE							
Quand on a vaincu les premières difficultés dans les syllabes directes, on aborde les syllabes inverses et l'on fait exécuter des exercices variés pour chaque voyelle avec des consonnes différentes.	*	. . . .					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

	1re	2e	3e	4e	5e	6e	7e
SYLLABE FERMÉE L'étude de la syllabe fermée vient logiquement après celle de la syllabe inverse, puisque, pour la former, il suffit de mettre une consonne simple devant la syllabe inverse. On trouvera ci-dessous, dans la section LECTURE EXPRESSIVE, la répartition des notions de phonétique normative à inculquer aux élèves. La lecture, l'écriture, l'orthographe marchent de pair aux deux premiers degrés.	*	. . . .					

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

LECTURE EXPLIQUÉE

- Toute lecture doit être expressive; or l'expressivité s'appuie sur la compréhension. Il faut donc expliquer, pour bien le faire comprendre à l'élève, tout ce qu'on veut lui faire lire. La lecture expliquée est à la rédaction ce que l'analyse est à la synthèse; ces deux matières, inséparables en pratique, se complètent donc l'une l'autre. Il n'est pas étonnant que le programme des deux suive la même marche progressive, dos à dos si l'on peut dire, du 1er au 7e degré.

- 1re et 3e année: dans ces degrés, où les élèves ne lisent d'abord que des mots isolés, puis des phrases très simples, il ne faudra quand même pas oublier d'assurer une parfaite compréhension en concrétisant par des objets, des gravures, des petits dessins, des comparaisons familières. Quand c'est possible, on fera dramatiser par les enfants les phrases de leur livre. On ne fera rien lire sans être certain que le sens est bien compris.

- 3e, 4e et 5e années: Une fois assurée la compréhension des mots difficiles, on fera d'abord découvrir aux élèves de 3e l'idée-résumé de chaque phrase (idée particulière), puis on demandera aux élèves de 4e et 5e années d'énoncer l'idée-résumé de plusieurs phrases et de tout un paragraphe (idée secondaire - idée principale). Sans aucun terme technique, on fera noter aux élèves certaines particularités concernant la forme: choix des mots, genre des phrases utilisées (cf. Grammaire).

- À partir de la 4e année, les élèves auront entre les mains un livre de lecture qui contiendra des textes choisis, composés à dessein ou tirés des meilleurs auteurs français et canadiens, adaptés à leur développement mental et répondant à leurs intérêts psychologiques. Le style didactique n'a donc pas sa place dans ce livre de lecture.

- 6e et 7e années: des idées particulières, secondaires, et principales, on amènera ici les enfants à la découverte de l'idée générale et de l'idée maîtresse. On attirera l'attention sur l'enchaînement des idées et sur les procédés de transition. On pourra construire avec les élèves un plan simple du texte étudié. En plus des observations sur le choix des mots et des expressions, et sur les formes de la phrase, on fera noter certaines images qui agrémentent le style. On pourra demander le sentiment de l'élève à l'égard du texte, lui faire résumer le morceau. Quelques détails biographiques sur l'auteur pourront intéresser les élèves de ces classes.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

- On mettra entre les mains des élèves un livre de lecture qui contiendra des textes choisis, composés ou tirés des meilleurs auteurs français et canadiens, et répondant aux intérêts psychologiques des enfants de cet âge: récits, descriptions, lettres, courtes rédactions sur des sujets familiers, comme l'école, la famille, la paroisse, la patrie, l'Église, etc.

LECTURE EXPRESSIVE

- On se rappellera constamment que le secret de l'expressivité réside dans la conscience du rapport qui existe entre le langage et le texte décrit: il faut convaincre les élèves de parler le texte, quand ils lisent.

- 1re et 2e années: à mesure qu'on initie les enfants aux signes des sons du langage parlé, insister sur la netteté de l'articulation des consonnes et sur la pureté des voyelles, d'abord dans le langage courant, puis dans la lecture. Dès que l'enfant peut lire un mot, on lui montrera correctement la valeur de l'intonation. Dès le début, il faudra faire pratiquer les élisions et les liaisons naturelles. Ne jamais fausser la prononciation correcte, sous prétexte d'aider à l'orthographe. Beaucoup faire lire.

- 3e, 4e, 5e, 6e et 7e années: en tenant toujours compte des exigences fondamentales d'une lecture expressive correcte, le professeur initiera les élèves d'une manière pratique (sans notions ni termes techniques) aux phénomènes phonétiques principaux: accentuation, rythme, assimilation, intonation, élision, liaison. Il s'agit de les rendre conscients de certaines lois qu'ils observent assez bien, pour la plupart, dans leur langue parlée; de les orienter vers une plus grande correction; de les convaincre que la même langue correcte doit servir à l'école et dans la vie. Exercices très fréquents de lecture.

- On veillera à corriger graduellement les défauts de prononciation des élèves par des exercices appropriés, exécutés méthodiquement. On attirera de plus en plus l'attention sur les pauses indiquées par la ponctuation et celles exigées seulement par le sens. On entraînera les enfants à reconnaître et à faire sentir les mots de valeur.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

LECTURE SILENCIEUSE

- 1re et 2e années: dans ces deux premiers degrés, on initie les élèves à la lecture silencieuse. On les habitue à lire, des yeux seulement et la bouche bien fermée, des mots détachés d'abord, des phrases simples ensuite. Par quelques questions, on s'assure enfin de la parfaite compréhension des choses lues.

- 3e, 4e, 5e, 6e et 7e années: ici, la simple initiation fait place à un entraînement plus méthodique. On passe d'abord à des textes suivis de plus en plus considérables et répondant aux intérêts des enfants. De plus, on leur signale les principaux avantages de ce genre de lecture: rapidité augmentée, fatigue diminuée, compréhension mieux assurée. Toutes les matières pourront servir à cet exercice, qui, en 6e et en 7e années, se confondra avec la lecture dirigée.

LECTURE DIRIGÉE

- 1re, 2e et 3e années: le maître lira aux élèves des beaux contes, des récits merveilleux, de courtes légendes. il leur racontera de belles histoires, en leur faisant remarquer que, dès qu'ils sauront lire, ils pourront eux-mêmes, en lire de semblables dans les livres. Il leur montrera des albums d'images, bien illustrés, sur les sujets les plus divers. Il les encouragera à apporter leurs propres livres de contes en classe ce jour-là. Il les intéressera à diverses activités susceptibles de les orienter vers l'amour de la lecture. Pendant toute l'heure de lecture dirigée, le maître visera avant tout à intéresser, à recréer, non à instruire; cela viendra automatiquement par surcroît.

- 4e et 5e années: on continue à tenir compte des indications ci-dessus, en les adaptant à l'âge et à l'intérêt des enfants. On s'attaque à des récits plus longs, dont la lecture peut requérir trois ou quatre séances. On n'exige évidemment aucun compte rendu, mais on permet aux élèves de donner leurs impressions, de manifester leurs sentiments, de dire leurs préférences.

- 6e et 7e années: On n'oublie pas d'adapter les indications générales à l'âge et à l'intérêt des élèves. On fait un choix judicieux des textes des meilleurs auteurs, français et canadiens, en prose ou en vers. On peut lire un ouvrage dont la lecture s'étendra sur un grand nombre de séances. On fournira aux élèves quelques renseignements sur l'auteur, le volume, le genre d'extrait, cela sans aucune attitude scolaire. Dans ces degrés, on les laissera s'adonner davantage à la lecture personnelle, en classe. On les initiera à faire un compte rendu très simple d'un ouvrage lu.

ÉLÉMENTS DE RÉDACTION

- 1re, 2e et 3e années: les exercices consistent à habituer l'enfant à n'introduire dans ses petites phrases que des détails se rapportant au sujet qu'il traite. On débute par de petites phrases qui ne contiennent qu'un détail précis; on fait ajouter par la suite quelques détails de plus. Après, on demande à l'enfant de construire trois ou quatre petites phrases différentes se rapportant au même sujet, et qu'on lui fait grouper sous une idée principale. Cela constitue une initiation lente mais sûre à la construction du paragraphe.

- 4e et 5e années: l'enfant fait une étude plus approfondie de la structure du paragraphe. Il s'exerce à grouper sous une idée principale des idées secondaires qui la mettent bien en lumière, en ayant soin de ne jamais introduire dans son paragraphe des idées secondaires qui soient étrangères à l'idée principale qu'il veut développer. Les sujets proposés doivent toucher à toutes les questions qui peuvent l'intéresser, mais ne pas dépasser, au cours de ces deux années, les limites du paragraphe. Il pourra décrire un objet, un animal, une personne, une petite scène de la nature - raconter une histoire qu'il a entendue ou un événement dont il a été témoin - dresser le compte rendu d'une petite expérience, d'une courte lecture - rédiger un billet, une carte postale, une lettre... et bien d'autres choses encore. Ces exercices se font oralement ou par écrit. On l'habituera enfin à mettre bien en évidence l'idée générale de son paragraphe, de préférence au commencement, et à terminer par une petite conclusion.

- 6e année: le même travail se poursuit, mais dans des cadres plus larges. Les sujets proposés sont dans le même genre, en tenant compte toutefois des nouveaux intérêts de l'enfant. Il s'agit de l'exercer à construire plusieurs paragraphes, ayant chacun leur idée principale bien mise en relief, et à rattacher ces idées principales à une idée générale qui résume le sujet qu'il a développé. Comme pour les idées secondaires, on l'habitue à choisir les idées principales qui ne se rapportent qu'à la seule idée générale qu'il veut développer et qui contribuent à la mettre en lumière, à sacrifier impitoyablement toute idée principale qui serait étrangère au sujet énoncé dans l'idée générale. On lui apprend ensuite comment lier entre eux les différents paragraphes, par des phrases qui servent de transition. On lui indique enfin diverses manières de conclure son travail, selon la nature du sujet qu'il traite. Ce peut être une observation, un sentiment, une réflexion personnelle, un souhait, une petite leçon pratique.

PROGRAMME DU COURS PRIMAIRE DE 1959

- **7e année: l'enfant aura appris, par la pratique, que tout sujet que l'on traite se ramène à une idée générale, qui, selon le but qu'on se propose, annonce ce que l'on va dire; que cette idée générale est ensuite mise en lumière par des idées principales, développées à leur tour par des idées secondaires qui contiennent les détails propres à intéresser l'auditeur ou le lecteur au sujet dont on voulait l'entretenir. Il va sans dire, que, tout le long de son cours, les exercices de lecture expliquée l'auront largement aidé à découvrir cet enchaînement des idées dans la composition et lui auront fourni de nombreux modèles à imiter.**

APPENDICE XX

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

HUITIÈME ANNÉE

A) PHONÉTIQUE ET DICTION

1. *Phonétique descriptive:* étude de la structure de la phrase:

   a) groupe rythmique: identification;

   b) mot phonétique: identification;

   c) accent: tonique (accent de mot, de groupe, de phrase), expressif.

2. *Phonétique corrective*

   a) surveiller la pose de la voix, principalement à l'époque où la voix commence à muer;

   b) corriger, dans la lecture, une erreur fréquente qui consiste à attaquer la phrase, surtout la phrase initiale, sur un ton trop élevé;

   c) dans certaines régions, corriger la tendance à déplacer ou à doubler l'accent tonique.

3. *Exercices d'audition et d'élocution:* insister sur l'accent tonique.

B) LECTURE

Lecture silencieuse: fréquents exercices formels à l'aide de textes courts.

Lecture expressive

   a) exercices de lecture à haute voix ou de lecture à première vue;

b) faire écouter la lecture d'un texte, à livre ouvert ou à livre fermé.

Lecture dirigée d'ouvrages complets: une période par semaine du temps prévu à l'horaire pour le français.

a) lecture collective: deux livres par année choisis par l'autorité compétente;

b) lecture personnelle: au moins deux livres par année avec compte rendu oral ou écrit;

c) activités connexes à la lecture. Le Département de l'Instruction publique distribue un recueil de 4000 titres: *Jeunes, voulez-vous des livres?* Ce recueil indique non seulement les titres des livres qui conviennent aux élèves de 8e année, mais ceux qui sont de premier choix.

C) EXPLICATION DE TEXTES

Voir F - Préceptes littéraires.

D) VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE

Enseignement systématique de l'expression des sensations. Enseignement occasionnel du vocabulaire de correction et d'enrichissement: familles de mots (morphologiques et sémantiques), homonymes, paronymes, synonymes et antonymes; sens propre et sens figuré. Dès la 8e année, les élèves doivent être capables de se servir du dictionnaire, d'une façon pratique et rapide.

E) GRAMMAIRE ET ANALYSE

Grammaire normative:

Le nom: nature espèces. Le genre et le nombre.

L'article: nature, espèces, article défini, article indéfini et article partitif.

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

L'adjectif qualificatif: nature. Formation du féminin y compris: beau, nouveau, fou, mou, vieux. Formation du pluriel. Accord de l'adjectif, place de l'adjectif épithète.

L'adjectif non qualificatif: possessif, numéral, démonstratif, indéfini.

Le pronom: personnel, possessif, démonstratif, relatif, interrogatif et indéfini.

Le verbe: nature et espèces. Formes, variation, conjugaison. Le participe et ses accords. Accord du verbe avec le sujet.

L'adverbe: nature et fonctions. Espèces. Place. Emploi de ne (règle générale).

La préposition: nature et fonction. Rapports exprimés. Répétition et suppression; a et de (considérations générales), au travers, près de, prêt à, après, avec, en, outre, pour, quant, sur, vis-à-vis, voici, voilà.

La conjonction: nature. Rapports exprimés. Place. Répétition et suppression; ni, on, ainsi, aussi, alors, en effet, que, quoique, quoi...que, autant que, parce que, parce que.

L'interjection: nature. Sentiments exprimés.

Grammaire raisonnée et analyse des mots et des propositions:

a) *Syntaxe générale (analyse):* les élèves étudient les règles et les exposés généraux: introduction, les mots dans la phrase; la phrase; la proposition; les fonctions; les équivalences; les propositions dans la phrase.

Analyse des mots

En règle générale, les élèves doivent effectuer les exercices proprement dits d'analyse des mots d'après les notions de grammaires étudiées dans leur programme. Voici un tableau des exigences pour toutes les années et pour tous les cours:

NATURE ET ESPÈCES	FORMES	FONCTIONS

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

Nom: commun et propre	Genre et nombre	Sujet, COD, COI, attribut du sujet, attribut du complément, attribut du complément d'objet, en apposition, épithète du nom, en apostrophe, complément circonstanciel, complément d'agent du verbe passif, complément du nom ou du pronom, complément de l'adjectif, complément de l'adverbe.
Article: défini, indéfini et partitif	Genre et nombre	Se rapporte à tel nom
Adjectif: qualificatif, numéral, possessif, démonstratif, indéfini, interrogatif, relatif	Genre et nombre personne (pour adjectif possessif)	Pour l'adjectif qualificatif: attribut du sujet, épithète du nom, attribut du complément d'objet, en apposition; Pour les autres adjectifs: se rapporte à un tel nom..
Pronom: personnel, possessif, démonstratif, relatif, indéfini	Genre et nombre personne (pour pronoms personnels, possessifs et relatifs)	Même fonctions que le nom
Verbe: copulatif, transitif direct, transitif indirect, intransitif, pronominal, impersonnel	Forme, mode, temps, personne et nombre	Pour l'infinitif: mêmes fonctions que le nom.

Adverbe de: manière, lieu, temps, quantité, négation, affirmation, doute, etc.		Se rapporte à tel verbe, tel adjectif, tel verbe; Complément circonstanciel.
Préposition		Met en rapport tel mot avec tel autre.
Conjonction: coordonnante et subordonnante		Unit tel terme à tel autre.
Interjection		Sentiment exprimé.
Présentatif: voici et voilà		
Locution d'insistance c'est... que, c'est... qui, etc.		

Analyse des propositions

Toutes les classes et tous les cours. Conformément aux principes enseignés, on adapte le tableau suivant, le complétant au besoin:

A - Phrase simple

Proposition indépendante
(proposition incise)

1. Sujet (groupe-sujet)
2. Verbe
3. Attribut (groupe-attribut) ou

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

B - Phrase complexe

complément (groupe-complément)

ESPÈCES	FONCTIONS	
1. Principale	Sujet Attribut Apposition Complément d'objet	
2. Subordonnée	Complément circonstanciel	Temps Cause But Manière Lieu Condition Concession Conséquence Etc.
	Complément: du nom du pronom	
	Complément de l'adjectif	

N.B. Quant à la ligature, on distingue: juxtaposition, coordination et subordination. Quant à la forme, on distingue: proposition personnelle, infinitive ou participale.

b) Grammaire analytique: nom, article, adj. qual., adj. non qualificatif, pronom, mots invariables, verbe: mode du verbe de la proposition subordonnée; concordance et correspondance des temps. Les élèves étudient les règles et exposés généraux.

c) *Ponctuation:* l'étude des signes de ponctuation, vu leur importance pour la compréhension de la pensée des auteurs et pour l'expression de la pensée des élèves, se rattache à la grammaire raisonnée et particulièrement à l'analyse.

d) *Majuscule:* fonction grammaticale.

e) *Lexicologie:* on saisit facilement les relations qui existent entre d'une part les notions contenues dans le chapitre sur la lexicologie et d'autre part l'étude du vocabulaire et l'usage du dictionnaire. Le maître peut trouver là maintes occasions de proposer aux élèves des recherches, des exercices, des travaux personnels. En 8e année, cours scientifique, pour une meilleure compréhension de la terminologie des sciences, des mathématiques, on fait chercher les racines latines ou grecques de certains termes bien que l'étude de ces racines n'apparaisse qu'au programme de 10e année.

f) *Abréviations*: toutes les classes.

g) *Matière spéciale:* abrégé d'histoire de la langue française et, dans le chapitre de la lexicologie, les considérations préliminaires sur l'origine des mots.

Dictées et exercices.

F) PRÉCEPTES LITTÉRAIRES

Le style

a) mots: précision (recherche constante du mot propre) et richesse (mots pittoresques et mots vivants);

b) images, tours, procédés: style direct et indirect, métaphore, exclamation, interrogation, équivalences, etc. Ne pas s'attarder aux définitions de ces termes, mais signaler, enseigner et faire pratiquer les notions.

La composition

Au cours du second semestre, initiation à la narration, à la description, au portrait, à la lettre. Compte rendu.

G) NOTIONS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE

Selon les livres choisis pour lecture et les textes choisis pour étude.

H) MÉMORISATION DE TEXTES

Environ 150 lignes ou vers choisis par l'autorité compétente.

I) EXERCICES DE COMPOSITION

Phraséologie et stylistique: multiplier les exercices de phraséologie grammaticale et stylistique. Rédaction et composition proprement dite.

NEUVIÈME ANNÉE

A) PHONÉTIQUE ET DICTION

1. *Phonétique descriptive:* étude des sons dans la chaîne parlée:
   a) assimilation vocalique et consonantique;
   b) élision de l'e muet: la loi des trois consonnes, règle générale et règles particulières;
   c) liaison: règle générale et applications.
2. *Phonétique corrective*
   a) exiger une articulation nette;

b) éviter l'escamotage de certaines syllabes;

c) ne pas tolérer la diphtongaison.

3. *Exercices d'audition et d'élocution:* insister sur les règles phonétiques mentionnées ci-haut.

B) LECTURE

Lecture silencieuse: fréquents exercices formels à l'aide de textes courts.

Lecture expressive

a) exercices de lecture à haute voix ou de lecture à première vue;

b) faire écouter la lecture d'un texte, à livre ouvert ou à livre fermé.

Lecture dirigée d'ouvrages complets: une période par semaine du temps prévu à l'horaire pour le français.

a) lecture collective: deux livres par année choisis par l'autorité compétente;

b) lecture personnelle: au moins deux livres par année avec compte rendu oral ou écrit;

c) activités connexes à la lecture. Le Département de l'Instruction publique distribue un recueil de 4000 titres: *Jeunes, voulez-vous des livres?* Ce recueil indique non seulement les titres de livres qui conviennent aux élèves de 9e année, mais ceux qui sont de premier choix.

C) EXPLICATION DE TEXTES

Voir F - Préceptes littéraires.

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

D) VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE

Enseignement systématique de l'expression des sentiments. Enseignement occasionnel du vocabulaire de correction et d'enrichissement: familles de mots (morphologiques et sémantiques), homonymes, paronymes, synonymes et antonymes; sens propre et sens figuré. Les élèves doivent savoir utiliser le dictionnaire d'une façon pratique et rapide.

E) GRAMMAIRE ET ANALYSE

Grammaire normative

En 9e année, pour chaque cours, à l'étude de la matière nouvelle s'ajoute la révision du programme du cours correspondant de 8e année.

Le nom: noms usités aux deux genres. Noms dont le genre est à noter: aigle, amour, délice, foudre, oeuvre, orge, période. Noms usités à un seul nombre. Noms qui changent de sens en changeant de nombre.

L'article: emploi de l'article défini. Répétition et omission de l'article. Cas particuliers de l'accord de l'article.

L'adjectif qualificatif: cas spéciaux du féminin dans les adjectifs. Règles d'accord de l'adjectif: se rapportant à un même nom pluriel, à deux noms unis par une conjonction, à des noms synonymes ou placés par gradation, à des noms joints par ou; précédé de des plus, des moins, des mieux; employé avec un titre.

L'adjectif non qualificatif: répétition et suppression de l'adjectif possessif. Autres mots que les adjectifs numéraux indiquant le nombre. Relatif. Interrogatif. Exclamatif.

Le pronom: formes du pronom personnel sujet ou complément d'objet. Pronom personnel attribut. Remarques sur dont, quiconque, quelque chose, etc., rien, certain, tel, quoi...que.

Le verbe: verbes qui peuvent être considérés comme des auxiliaires de temps ou de modes. Verbe défectif. Emploi du participe présent. Accord du participe passé avec que ayant plus d'un antécédent (cas particulier). Accord du verbe avec plusieurs sujets synonymes ou avec plusieurs

sujets placés par gradation.

L'adverbe: emploi de certains adverbes, dont ne (cas particuliers).

La préposition: a et de (considérations générales), au travers, près de, prêt à, après, avec, en, outre, pour, quant, sur, vis-à-vis, voici, voilà. À et de (emplois particuliers), depuis, durant, pendant, entre, parmi, jusque, par.

La conjonction: et, au moins, du moins, donc, or, à moins de, pendant que, cependant que, tandis que, si, soit (ou), surtout que.

L'interjection: emploi des locutions interjectives.

Grammaire raisonnée et analyse des mots et des propositions

Même chose que pour la 8e année.

a) Syntaxe générale: même chose que pour la 8e année.

b) Grammaire analytique: même chose que pour la 8e année.

c) Ponctuation: même chose que pour la 8e année.

d) Majuscule: même chose que pour la 8e année.

e) Lexicologie: même chose que pour la 8e année.

f) Abréviations: même chose que pour la 8e année.

g) Matière spéciale: même chose que pour la 8e année.

Dictées et exercices.

F) PRÉCEPTES LITTÉRAIRES

Le style

Au programme de 8e année, ajouter: antithèse, contraste, énumération, pléonasme, gradation. Ne pas s'attarder aux définitions de ces termes, mais signaler, enseigner et faire pratiquer les notions.

La composition

Narration, description, portrait, lettre, en accordant, dès le début de l'année, une certaine importance au plan chronologique (début, noeud, dénouement) et à la progression des idées.

G) NOTIONS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE

Selon les livres choisis pour lecture et les textes choisis pour étude.

H) MÉMORISATION DE TEXTES

Environ 150 lignes ou vers choisis par l'autorité compétente.

I) EXERCICES DE COMPOSITION

Phraséologie et stylistique: multiplier les exercices de phraséologie grammaticale et stylistique. Rédaction et composition proprement dite.

DIXIÈME ANNÉE

A) PHONÉTIQUE ET DICTION

1. *Phonétique normative:* étude des sons (phonèmes):

   a) tableau des phonèmes: consonnes et voyelles;

   b) transcription phonétique de mots isolés;

   c) caractéristiques des voyelles; hauteur, durée, intensité, timbre.

2. *Phonétique corrective*

a) surveiller la longueur et la prononciation des voyelles orales;

b) corriger la confusion et le nasillement, surtout à l'occasion des voyelles nasales;

c) combattre la tendance générale qui consiste à intercaler un z ou un s entre les consonnes t, d et les voyelles i, u.

3. *Exercices d'audition et d'élocution:* improvisation sur des sujets familiers, présentation ou remerciement d'un conférencier.

B) LECTURE

Lecture silencieuse: fréquents exercices formels à l'aide de textes d'un certaine longueur.

Lecture expressive

a) exercices de lecture à haute voix ou de lecture à première vue;

b) faire écouter la lecture d'un texte, à livre ouvert ou à livre fermé.

Lecture dirigée d'ouvrages complets:

a) lecture collective: deux livres par année choisis par l'autorité compétente;

b) lecture personnelle: au moins deux livres par année avec compte rendu oral ou écrit;

c) activités connexes à la lecture. Le Département de l'Instruction publique distribue un recueil de 4000 titres: *Jeunes, voulez-vous des livres?* Ce recueil indique non seulement les titres de livres qui conviennent aux élèves de 10e année, mais ceux qui sont de premier choix.

C) EXPLICATION DE TEXTES

Voir F - Préceptes littéraires.

D) VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE

Enseignement du vocabulaire de correction et d'enrichissement: familles de mots (morphologiques et sémantiques), homonymes, paronymes, synonymes et antonymes; sens propre et sens figuré. Voir le programme de lexicologie en grammaire raisonnée.

E) GRAMMAIRE ET ANALYSE

Grammaire normative: enseignement occasionnel.

Grammaire raisonnée et analyse des mots et des propositions

Les élèves revoient le programme des classes de 8e et 9e années auquel s'ajoute l'étude des considérations, remarques et exposés particuliers.

a) Syntaxe générale (analyse des propositions): même chose que pour la 8e année.

b) Grammaire analytique: même chose que pour la 8e et la 9e année.

c) Ponctuation: révision des règles et des points de vue généraux. On ajoute les considérations particulières.

d) Majuscule: fonction grammaticale et les autres fonctions.

e) Lexicologie: le programme de 8e et 9e années et, de plus, les principaux préfixes et éléments d'origine latine. Morphologie: formation des mots.

f) Abréviations: même chose que pour la 8e et la 9e années.

Dictées et exercices.

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

F) PRÉCEPTES LITTÉRAIRES:

La composition

a) idée directrice: relation entre le titre et l'idée directrice; idées secondaires; détails qui explicitent chaque idée secondaire.

b) description, portrait, narration, dissertation.

c) plan: introduction, développement, conclusion. Développement: chronologique, dramatique, explicatif. Paragraphes, transitions, enchaînement progressif.

Le style

Au programme de 8e et 9e années, ajouter: le réalisme, la fantaisie, la poésie dans les images; inversion, ellipse; choix et agencement de termes et de groupes de termes vivants, pittoresques, expressifs; dialogue; tours de phrase: interrogatif, exclamatif, dubitatif, impératif, négatif; relation entre l'expression grammaticale et l'expression stylistique: équivalents syntaxiques ou sémantiques; notions de versification. Ne pas s'attarder aux définitions, mais signaler, enseigner et faire pratique les notions.

G) NOTIONS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE

Selon les livres choisis pour lecture et les textes choisis pour étude. Cours scientifique, option lettres: quelques pages choisis des oeuvres ou des auteurs suivants: Le Moyen Gémi: La chanson de Roland, Quelques fabliaux, Joinville, Charles d'Orléans, Villon. Le XXIIe siècle: Corneille, Racine, Molière, Boileau, La Fontaine, Mme de Sévigné, La Bruyère, Fénelon. La Renaissance: Rabelais, Ronsard, Du Bellay et Montaigne.

H) MÉMORISATION DE TEXTE

Environ 150 lignes ou vers choisis par l'autorité compétente.

I) EXERCICES DE COMPOSITION

Phraséologie et stylistique: multiplier les exercices de phraséologie grammaticale et stylistique. Rédaction et composition proprement dite.

ONZIÈME ANNÉE

A) Phonétique et diction

1. Phonétique normative: étude de la phrase vivante:

a) description sommaire de l'appareil phonateur;

b) transcription phonétique de groupe de mots;

c) caractéristiques de la phrase parlée: intonation, modulation, mouvement, rythme, enchaînement et pauses.

2. Phonétique corrective

a) combattre la tendance à donner une valeur égale à toutes les syllabes au détriment du rythme;

b) montrer que les pauses ne sont pas esclaves de la ponctuation;

c) éviter de multiplier les pauses: cette pratique produit un débit saccadé.

3. Exercices d'audition et d'élocution: allocutions et débats.

B) LECTURE

Lecture silencieuse: fréquents exercices formels à l'aide de textes d'un certaine longueur.

Lecture expressive

a) exercices de lecture à haute voix ou de lecture à première vue;

b) faire écouter la lecture d'un texte, à livre ouvert ou à livre fermé.

Lecture dirigée d'ouvrages complets: a) lecture collective: deux livres par année choisis par l'autorité compétente; b) lecture personnelle: au moins deux livres par année avec compte rendu oral ou écrit;

c) activités connexes à la lecture. Le Département de l'Instruction publique distribue un recueil de 4000 titres: *Jeunes, voulez-vous des livres?* Ce recueil indique non seulement les titres de livres qui conviennent aux élèves de 11e année, mais ceux qui sont de premier choix.

C) EXPLICATION DE TEXTES

Voir F - Préceptes littéraires.

D) VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPHE D'USAGE

Enseignement du vocabulaire de correction et d'enrichissement: familles de mots (morphologiques et sémantiques), homonymes, paronymes, synonymes et antonymes; sens propre et sens figuré. Voir le programme de lexicologie en grammaire raisonnée.

E) GRAMMAIRE ET ANALYSE

Grammaire normative: enseignement occasionnel.

Grammaire raisonnée et analyse des mots et des propositions: les élèves revoient le programme des classes de 8e et 9e années auquel s'ajoute l'étude des considérations, remarques et exposés particuliers.

a) *Syntaxe générale (analyse des propositions):* même chose que pour la 8e, 9e et 10e années.

b) *Grammaire analytique:* même chose que pour la 8e, 9e et 10e années.

c) *Ponctuation:* révision des règles et des points de vue généraux. On ajoute les considérations particulières.

d) *Majuscule:* fonction grammaticale et les autres fonctions.

e) *Lexicologie:* principaux préfixes et éléments d'origine grecque.

f) *Abréviations:* même chose que pour la 8e, 9e et 10e années.

g) *Matière spéciale:* abrégé d'histoire de la langue française et, dans le chapitre de la lexicologie, les considérations préliminaires sur l'origine des mots.

Dictées et exercices.

F) PRÉCEPTES LITTÉRAIRES

La composition

a) idée directrice: relation entre le titre et l'idée directrice; idées secondaires; détails qui explicitent chaque idée secondaire.

b) description, portrait, narration, initiation à la dissertation.

c) plan: introduction, développement, conclusion. Développement: chronologique, dramatique, explicatif, logique (particulier à la dissertation, au discours; c'est le développement explicatif caractérisé par le raisonnement, la preuve, la démonstration). Paragraphes, transitions, enchaînement progressif.

PROGRAMME DU COURS SECONDAIRE DE 1963

Le style

Au programme des années précédentes, ajouter: périphrase, mouvement, intérêt et richesse: harmonie, euphonie, cacophonie; style: simple, noble, scientifique, du monde des affaires, oratoire, du langage parlé. Ne pas s'attarder aux définitions, mais signaler, enseigner et faire pratique les notions.

G) NOTIONS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE

Cours scientifique et cours spécial: quelques pages choisies des oeuvres ou des auteurs suivants: Option lettres: XVII[e] siècle: Bossuet et Pascal; XVIII[e] siècle: Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Beaumarchais, Buffon; XIX[e] siècle: Le romantisme: Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, Musset, Vigny; Le réalisme: Flaubert, Maupassant, Daudet, Leconte de Lisle, Hérédia, Théophile Gauthier; Le symbolisme: Verlaine, Rimbaud, Baudelaire, Veuillot, Balzac; XX[e] siècle: Saint-Exupéry, Marie Noël, Péguy, Claudel, Mauriac. Auteurs canadiens-français: Avant 1931: Philippe-Aubert de Gaspé, F.-X. Garneau, Louis Fréchette, Laure Conan, Émile Nelligan, Lionel Groulx; depuis 1931: Saint-Denis Garneau, Alain Grandbois, Léo-Paul Desrosiers, Félix-Antoine Savard, Ringuet, Germaine Guèvremont, Gabrielle Roy, André Giroux, Yves Thériault.

Cours scientifique et cours spécial: quelques pages choisies des oeuvres ou des auteurs suivants: Option mathématiques et cours spécial: XVII[e] siècle: Pascal; XVIII[e] siècle: Voltaire, Rousseau, Buffon; XIX[e] siècle: Le romantisme: Chateaubriand, Victor Hugo; Le réalisme: Flaubert, Hérédia, Maupassant; Le symbolisme: Verlaine; XX[e] siècle: Saint-Exupéry, Marie Noël, Péguy. Auteurs canadiens-français: avant 1931: F.-X. Garneau, Louis Fréchette, Émile Nelligan, Lionel Groulx; depuis 1931: Saint-Denis Garneau, Alain Grandbois, Léo-Paul Desrosiers, Félix-Antoine Savard, Germaine Guèvremont ou Ringuet, Gabrielle Roy.

H) MÉMORISATION DE TEXTES

Environ 150 lignes ou vers choisis par l'autorité compétente.

I) EXERCICES DE COMPOSITION

Phraséologie et stylistique: multiplier les exercices de phraséologie grammaticale et stylistique. Rédaction et composition proprement dite.

APPENDICE XXI

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE DE 1969

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1969

I. EXPRESSION ET COMPRÉHENSION

A) LANGUE ORALE

1. SAVOIR-PARLER

Objectif: l'objectif sera atteint quand chaque écolier utilisera la langue familière correcte.

Moyens: a) **Élocution:** exercices systématiques sur des sujets qui intéressent l'enfant: observation de scènes d'images ou de textes, discussion, causerie, jeu dramatique, etc.

b) **Lecture expressive:** lecture et diction de textes (en vers ou en prose) qui ont d'abord été expliqués globalement ou lus silencieusement, afin de vérifier les qualités phonétiques de la langue parlée de chaque élève.

2. SAVOIR-ÉCOUTER

Objectif: savoir écouter, c'est à la fois: entendre et saisir la pensée d'autrui exprimée oralement; accueillir avec sympathie l'interlocuteur; juger le contenu et la forme d'un message.

Moyens: Exercices d'audition, individuels et collectifs, portant sur l'élocution, la récitation et la lecture expressive, afin de faire apprendre comment on participe à un échange de propos entre deux ou plusieurs personnes, comment on écoute activement une lecture, une causerie, une émission de radio ou de télévision, etc.

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1969

B) LANGUE ÉCRITE

1. SAVOIR-LIRE

Objectif: À la fin de l'école élémentaire, l'écolier doit avoir acquis l'habitude et le goût de la lecture.

Moyens: a) **Apprentissage de la lecture:** en règle générale, l'enfant parcourt en un an les étapes de l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture.

b) **Lecture silencieuse:** exercices de compréhension de textes lus des yeux seulement (sans remuer les lèvres), afin d'habituer l'écolier à lire aussi rapidement et efficacement que possible.

c) **Lecture dirigée:** exercices sur le maniement du dictionnaire, la manière de consulter un livre, la recherche à la bibliothèque, la rédaction de fiches.

d) **Initiation à la lecture** d'ouvrages à la portée des enfants et lecture personnelle, en classe, à la bibliothèque et à la maison.

2. SAVOIR-ÉCRIRE

Objectif: Le but est double: développer chez l'écolier le plaisir de s'exprimer et de communiquer par écrit; assurer la clarté et la correction de son expression.

Moyens: a) **Écriture:** exercices préparatoires. Habituer l'écolier à écrire lisiblement et l'amener à observer les règles essentielles de la mise en page. L'enfant est libre de donner à son écriture un cachet personnel.

b) **Composition:** exercices courts mais quotidiens sur des sujets empruntés à la vie de l'écolier, qui sollicitent son observation, son imagination, sa sensibilité, son expérience.

c) **Formes de composition:** texte libre, poème, compte rendu de lecture, récit d'un événement, lettres (correspondance scolaire

ou sociale), article de journal scolaire, imprimerie. Même en dehors des heures de français, toutes les matières qui font appel à l'expression écrite offrent des circonstances favorables à la rédaction.

II. CONTENU LINGUISTIQUE

A) GRAMMAIRE

Objectif: Le but est double: préciser, corriger et enrichir le langage de chaque écolier au point de vue de la structure de la phrase orale ou écrite; rendre l'écolier conscient des mécanismes et des ressources de sa langue maternelle.

Moyens: a) **Phraséologie:** entraînement au maniement de la phrase française dans ses structures les plus fréquentes.

b) **Syntaxe:** principales structures de la phrase. Notion de groupes fonctionnels et arrangement de ces groupes dans la phrase. Combinaison des mots et classification des mots en espèces.

B) VOCABULAIRE

Objectif: l'étude du vocabulaire portant d'abord sur le vocabulaire usuel et de caractère concret, puis sur le vocabulaire des sensations et des sentiments, précise, corrige et enrichit le langage spontané de chaque écolier.

Moyens: a) **Recherches des mots et des expressions:** nourrir la pensée par l'action, par l'observation de soi (sensations, souvenirs, imaginations, sentiments), par l'observation du milieu (directe ou à l'aide d'images), par la lecture et en étroite liaison avec l'enseignement des autres matières. Recherche du mot propre, rapprochement occasionnel avec d'autres mots de sens équivalent ou de sens contraire, apparentage occasionnel par le sens (sens propre et sens figuré, familles sémantiques) et, dans les cas évidents, apparentage par la forme (familles morphologiques, préfixes et suffixes les plus courants).

b) **Emploi des mots et des expressions:** insertion des mots et des expressions dans un contexte qui en éclaire le sens.

C) PHONÉTIQUE

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1969

Objectif: Il s'agit non pas de faire apprendre par coeur des notions, même élémentaires, de phonétique, mais d'améliorer le langage spontané de l'écolier, au point de vue des phénomènes de la chaîne parlée.

Moyens: Exercices de perfectionnement au point de vue de la prononciation, de l'articulation, de la respiration, etc., à partir des besoins de l'écolier et en étroite liaison avec la lecture expressive.

III. BON USAGE: L'orthophonie et l'orthographe font l'objet d'une attention constante de l'équipe des maîtres ayant charge des élèves.

A) ORTHOPHONIE

Objectif: l'objectif sera atteint quand l'écolier aura une prononciation normale et correcte.

Moyens: exercices de phonétique corrective à partir du langage spontané de l'écolier.

B) ORTHOGRAPHE

Objectif: rendre chaque écolier capable d'écrire correctement ce qu'il exprime.

Moyens: a) **Orthographe d'usage:** étude et contrôle de l'orthographe des mots.

b) **Orthographe grammaticale:** les règles générales de la formation du féminin et du pluriel, de l'accord et de l'adjectif, du verbe et du participe passé avec avoir ou être.

c) **Conjugaison:** aux temps et aux modes d'usage courant, conjugaison des verbes réguliers (trois groupes), des verbes auxiliaires, des verbes irréguliers fréquents (aller, dire, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir).

d) **Majuscule et ponctuation:** emploi de la majuscule et des principaux signes de ponctuation.

I. LA MISE EN SITUATION

Le cadre décrit la *mise en situation* comme l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre pour motiver l'élève, c'est-à-dire pour l'amener à entreprendre une démarche (résumer un article, présenter un exposé, préparer un récital de poèmes et de chansons...) et à la mener à bien. Le point de départ de cette démarche peut être une situation d'apprentissage ou un thème.

A) LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

La langue emprunte des formes multiples et variées que l'usager doit connaître pour les employer à bon escient dans la communication. Le plus souvent, la situation de vie où l'on se trouve impose une forme de préférence à une autre: la lettre, le procès-verbal, l'exposé vont de soi dans certains circonstances. Il peut arriver cependant qu'on ait la liberté de choix: le poème, la fable, le conte, le journal intime, l'essai peuvent exprimer un même état d'âme. En classe de français, ces formes peuvent servir de point de départ d'une période d'apprentissage. Les situations d'apprentissage se présentent en deux séries: celles qui sont tirées de la vie courante, celles qui ressortissent à la culture littéraire.

Première série

La première série réunit les situations empruntées à la vie courante et pratique. On les retrouve dans la famille, à l'école, au bureau, à l'usine, dans le journal, à la radio, à la télévision, etc. Certaines sont très usuelles, comme la conversation et l'exposé; d'autres présentent un caractère technique, comme le procès-verbal et le communiqué de presse. Les unes sont au niveau de la langue parlée spontanée (conversation, jeux de société); les autres, de la langue écrite soutenue (éditorial, rapport). Toutes peuvent être utilisées différemment en classe selon que l'on met l'accent sur l'une des quatre aptitudes parler, écouter, écrire, lire. Telle situation conviendra davantage à un groupe d'élèves particuliers: la lettre occupera une place importante dans l'enseignement commercial; telle autre sera utilisée différemment selon le groupe d'élèves auquel on s'adresse: le rapport changera de visage selon que les élèves à qui on le propose se dirigent vers les études supérieures ou vers les métiers. La préparation du plan d'études imposera à chaque professeur de déterminer le genre d'utilisation qui convient à chaque situation d'apprentissage et de l'orientation des élèves.

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1969

TABLEAU I

1. **La conversation:** exercices d'observation à partir de conversations enregistrées. Se servir, par exemple, de dialogues présentés à la radio, à la télévision, au théâtre. Entrevue. Protocole du téléphone.

2. **La présentation**: présentation de soi-même et présentation d'autrui. Portrait physique et moral. Curriculum vitae, qualifications, expériences, occupations.

3. **L'interrogation**: Interview. Jeux de société, comme *À la seconde, Sur la sellette.*

4. **La démonstration**: Description d'un objet, du fonctionnement d'un appareil. Explication d'un jeu.

5. **L'exposé:** Brève communication. Causerie. Discours.

6. **Le débat et l'assemblée délibérante**: rôle de président, de simple participant.

7. **Le comité d'études.**

8. **La table ronde:** rôle d'animateur, de spécialiste, d'auditeur-participant.

9. **Le message:** se trouvent groupés sous ce titre les messages qui se caractérisent par la brièveté: affiches, réclames, petites annonces, annonces publicitaires, slogans; note de service, message téléphonique, avis; télégramme, invitation, faire-part, voeux, félicitations, condoléances.

10. **Le communiqué de presse.**

11. **La lettre:** la lettre familière; la lettre d'affaires, demande de renseignements, relations fournisseur/client, lettre et bulletin de commande, exécution de la commande, annulation de la commande, accusé de réception, modalités de paiement, recouvrement; la lettre d'intérêt personnel, offre de service, demande d'emploi, lettre au supérieur, demande de congé, mise en disponibilité, suggestions, demande de mutation, lettre du supérieur, directives ou information, annonce d'un concours.

12. **Le résumé:** résumé d'articles, de livres, d'exposés, de conférences.

13. **L'ordre du jour et le procès-verbal.**

14. **Le compte rendu:** lecture, film, pièce de théâtre, voyage, congrès, visite, etc.

15. **Le rapport:** expérience, étude, recherche, etc.

16. **L'improvisation**

17. **L'éditorial, le bloc-notes, la critique littéraire, théâtrale et cinématographique:** lecture surtout. Rédaction à l'occasion.

Deuxième série

La deuxième série réunit des situations qui ressortissent à la culture littéraire. Les oeuvres que l'élève du secondaire peut fréquenter sont nombreuses et variées; il en est de même des formes dans lesquelles il peut s'exprimer. Certaines, comme la chanson, le poème, le récit, la fable, sont courtes et peuvent être pratiquées à tous les niveaux; d'autres, comme le conte, la nouvelle, le roman, le théâtre, l'essai sont plus complexes et pourraient être réservées à des élèves plus doués ou plus âgés. Le goût et les aptitudes des élèves restent le critère déterminant dans le choix des oeuvres à étudier et des formes à pratiquer. Les occasions de participer à la vie culturelle s'offrent de plus en plus nombreuses. Les salles de spectacles se multiplient, le livre se retrouve un peu partout et à prix populaire, journaux et revues racontent et commentent la vie littéraire, la radio et la télévision introduisent la littérature jusque dans les foyers.

De plus, l'homme moderne veut s'exprimer, présenter son époque comme il la voit et comme il la sent; il parlera d'amour, d'amitié, de religion, de paix, de guerre, de pauvreté...il racontera ses expériences et ses rêves, ses déboires et ses chimères... Le professeur tiendra compte de cette réalité dans l'élaboration de son plan d'études. À l'affût de tout ce qui pourrait accroître l'intérêt de l'élève, il puisera à toutes les sources: l'actualité politique et littéraire (présence d'un écrivain dans le milieu, problème politique qui attire l'attention sur le pays, controverse à propos d'un auteur ou d'une oeuvre, parution d'un ouvrage, décès ou anniversaire quelconque d'un écrivain...), les manifestations culturelles du milieu (expositions, projection de films, représentations théâtrales...) et les besoins spontanés des élèves (préparation d'une pièce de théâtre, invitation à un chansonnier, audition de disques, lecture d'un roman...)

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1969

TABLEAU 2.

1. **Le poème:** lecture, audition et création, imitation. Interprétation.
2. **La chanson:** lecture, audition. Composition de paroles sur un air connu. Interprétation. Ne pas oublier la chanson folklorique.
3. **La fable:** lecture, audition et création. Dramatisation. Rédaction d'une fable à partir d'une morale.
4. **Le conte:** lecture, audition et création. Dramatisation. Rédaction d'une fable à partir d'une morale.
5. **La lettre:** lecture, audition, rédaction.
6. **Le journal intime:** lecture, audition, rédaction.
7. **Le proverbe et la maxime:** lecture et discussion.
8. **L'essai:** lecture, discussion et composition.
9. **La nouvelle:** lecture, audition et création.
10. **Le roman:** lecture et audition.
11. **La pièce de théâtre, le téléroman:** lecture et audition. Rédaction de brefs scénarios. Interprétation.
12. **Le film:** rédaction de brefs scénarios. Rédaction d'un commentaire destiné à un film documentaire.
13. **La critique:** lecture, audition et rédaction. Critique littéraire, théâtrale et cinématographique.

B) LES THÈMES

Comme la situation d'apprentissage, le thème peut servir de point de départ à une période d'étude de la langue maternelle. Il donne lieu à des travaux collectifs: recherche de vocabulaire, préparation d'albums ou d'expositions, visite, analyse de textes, lecture de romans ou de nouvelles, audition de pièces de théâtre, audition ou préparation de récital, de poèmes et de chansons, projection de films, débat, table ronde, enquête, rapport, compte rendu, etc. De plus, chaque élève a le loisir de retenir un aspect du thème qui le frappe particulièrement et de le traiter dans la forme qui lui convient.

Les thèmes obligatoires

Il est possible de ramener l'ensemble de l'activité humaine à une vingtaine de thèmes généraux. Leur utilisation en classe permet de revoir presque tout le vocabulaire de la vie courante, de placer les élèves dans un grand nombre de situations et de prendre connaissance d'à peu près tous les genres et toutes les formes littéraires. Les professeurs, réunis en équipe de travail, procèdent au choix de ces thèmes et à leur répartition dès la PREMIÈRE étape de la préparation du plan d'études. Voici, à titre indicatif, une lise de thèmes généraux.

TABLEAU III

Le vêtement et la mode; l'école et l'instruction; l'habitation et l'urbanisme; l'alimentation et la restauration; les télécommunications; les transports; l'argent; la publicité; l'information et l'opinion; la vie publique; les métiers et les professions; le commerce, l'industrie, l'agriculture et les services; le sport; les loisirs; le voyage; le spectacle; les arts; la nature; les âges de la vie; la vie physique; la vie intellectuelle; la vie morale.

Les thèmes facultatifs

Les thèmes facultatifs, le plus souvent issus des thèmes généraux, sont en nombre illimité. Le professeur inscrit au plan d'études ceux qu'il juge utiles à l'ensemble de ses élèves. Les autres feront l'objet de travaux personnels.

TABLEAU IV

Enseignement général: les sports: tennis, hockey, automobile, cyclisme, alpinisme, etc.; les passe-temps: philatélie, musique, histoire, etc.; les arts: musique, artisanat, folklore, peinture moderne, etc.; les spectacles: cinéma, music-hall, etc.; la francophonie, etc.

Enseignement commercial: le patron; l'employé modèle; la gestion et l'organisation; importations et exportations; les agences de voyages; les entreprises de la région; les différentes maisons de commerce; les professions commerciales; les impôts; les institutions financières; les assurances; le budget gouvernemental.

Enseignement agricole: les professions agricoles; l'agriculture dans le monde; les organismes agricoles; l'intégration en agriculture; la consolidation des termes; l'agriculture familiale; la valeur sociale et économique de l'agriculture.

Enseignement professionnel (métiers): la technologie à l'ère spatiale; les professions industrielles; l'automatisation des entreprises; le développement des ressources humaines; l'industrie manufacturière au Québec; le placement; la bourse; la femme et le monde du travail; les carrières féminines.

II. L'EXPLOITATION

Le cadre pédagogique décrit l'*exploitation* comme l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre, premièrement, pour que l'acte de communication qui s'élabore soit aussi parfait que possible et, deuxièmement, pour que s'améliore la qualité de la langue et de la pensée de l'élève. Ces moyens sont: (1) le travail de recherche, de création et de correction qui accompagne la communication, (2) l'observation et l'analyse critique de la communication, (3) les procédés qui, comme l'enseignement magistral, l'étude personnelle et les exercices de correction et les exercices d'approfondissement, favorisent le développement d'automatismes corrects. Le perfectionnement de la langue et de la pensée dépend plus du souci permanent de la communication de qualité que de l'enseignement theorique ou des exercices scolaires. Aussi les éléments qui apparaissent dans les parties intitulées. La Langue et la Pensée ne doivent-ils pas nécessairement faire l'objet de cours ou d'exercice. Ils figurent au programme à titre de rappel pour que le professeur s'assure d'une façon constante que ses élèves en font un usage convenable.

A) LA LANGUE

À la fin de ses études secondaires, l'élève devra avoir développé au maximum ses aptitudes personnelles et avoir acquis les mécanismes essentiels de la langue. Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre; il propose aussi un certain nombre de connaissances indispensables. Il appartient au professeur, lors de l'élaboration de son plan d'études, de déterminer ce qu'il doit retenir de ces objectifs et de ces connaissances.

La mise en situation fournira l'occasion d'améliorer la qualité de la langue. On se préoccupera de ses qualités essentielles: la correction, la précision et la clarté. Chaque fois que ce sera possible, on se souciera aussi de la variété, de l'équilibre, de l'harmonie et du pittoresque. Quant à ce qu'on appelle communément la grammaire raisonnée ou la grammaire expliquée, le professeur y aura recours dans la mesure où il y a profit à le faire pour améliorer la qualité de la communication et seulement après avoir pris les moyens d'intéresser ses élèves à cette forme d'étude. On sait qu'en français l'emploi que fait le sujet parlant du lexique, de la morphologie et de la syntaxe n'est pas le même selon qu'il s'adresse à un supérieur ou à un inférieur, selon qu'il prononce une conférence ou qu'il cause familièrement avec un ami. Le français distingue habituellement quatre niveaux de langage: la langue soutenue, la langue correcte, la langue familière et la langue populaire. Il faudra profiter de toutes les occasions qui s'offriront d'attirer l'attention des élèves sur ce fait important. Le programme se présente en quatre sections: (1) les sons et la chaîne parlée; (2) le bon usage orthographique et grammatical; (3) les significations; (4) la phrase.

1. Les sons et la chaîne parlée

L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication. Plus que tout autre, peut-être, cette partie du programme se présente en termes d'habitudes à acquérir, d'automatismes à développer et non de connaissances à mémoriser. On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre. Quant à la phonétique descriptive et à la transcription phonétique, elles sont des moyens au service de la classe de français et non des matières d'enseignement.

A) Habitudes articulatoires: habituer l'élève à prononcer (compte tenu des déformations régionales): un (i) qui soit un (e) intermédiaire, mi-ouvert, mi-fermé et l'escamotage qui en découle parfois; un (o) qui soit trop ouvert ou trop fermé; un (wa) qui soit un (wè) etc. Corriger la tendance à la diphtongaison, à l'emploi de (E) pour (A), au nasillement, à l'escamotage de la deuxième consonne des groupes (gr), (br), (vr), (bl), (tr).

B) Habitudes accentuelles: habituer l'élève à bien marquer l'accent tonique quand il parle et quand il lit à haute voix; à tirer parti de l'accent d'insistance. Lui faire voir l'importance du mot phonétique dans l'expression de la pensée. Initiation pratique à la lecture du vers.

C) Habitudes intonatives: habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient. Intonation: selon le type de phrase: impérative, exclamative et interrogative; selon la nuance des sentiments à exprimer: colère, tristesse, ironie, etc.; selon le but visé: plaire, convaincre, persuader, etc.. La mise en relief dans la lecture expressive: pauses expressives; effets sonores.

PROGRAMMES-CADRES DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1969

La mise en situation fournira l'occasion d'améliorer la qualité de la langue. On se préoccupera de ses qualités essentielles: la correction, la précision et la clarté. Chaque fois que ce sera possible, on se souciera aussi de la variété, de l'équilibre, de l'harmonie et du pittoresque. Quant à ce qu'on appelle communément la grammaire raisonnée ou la grammaire expliquée, le professeur y aura recours dans la mesure où il y a profit à le faire pour améliorer la qualité de la communication et seulement après avoir pris les moyens d'intéresser ses élèves à cette forme d'étude. On sait qu'en français l'emploi que fait le sujet parlant du lexique, de la morphologie et de la syntaxe n'est pas le même selon qu'il s'adresse à un supérieur ou à un inférieur, selon qu'il prononce une conférence ou qu'il cause familièrement avec un ami. Le français distingue habituellement quatre niveaux de langage: la langue soutenue, la langue correcte, la langue familière et la langue populaire. Il faudra profiter de toutes les occasions qui s'offriront d'attirer l'attention des élèves sur ce fait important. Le programme se présente en quatre sections: (1) les sons et la chaîne parlée; (2) le bon usage orthographique et grammatical; (3) les significations; (4) la phrase.

1. Les sons et la chaîne parlée

L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication. Plus que tout autre, peut-être, cette partie du programme se présente en termes d'habitudes à acquérir, d'automatismes à développer et non de connaissances à mémoriser. On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre. Quant à la phonétique descriptive et à la transcription phonétique, elles sont des moyens au service de la classe de français et non des matières d'enseignement.

A) Habitudes articulatoires: habituer l'élève à prononcer (compte tenu des déformations régionales): un (i) qui soit un (e) intermédiaire, mi-ouvert, mi-fermé et l'escamotage qui en découle parfois; un (o) qui soit trop ouvert ou trop fermé; un (wa) qui soit un (wè) etc. Corriger la tendance à la diphtongaison, à l'emploi de (E) pour (A), au nasillement, à l'escamotage de la deuxième consonne des groupes (gr), (br), (vr), (bl), (tr).

B) Habitudes accentuelles: habituer l'élève à bien marquer l'accent tonique quand il parle et quand il lit à haute voix; à tirer parti de l'accent d'insistance. Lui faire voir l'importance du mot phonétique dans l'expression de la pensée. Initiation pratique à la lecture du vers.

C) Habitudes intonatives: habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient. Intonation: selon le type de phrase: impérative, exclamative et interrogative; selon la nuance des sentiments à exprimer: colère, tristesse, ironie, etc.; selon le but visé: plaire, convaincre, persuader, etc.. La mise en relief dans la lecture expressive: pauses expressives; effets sonores.

D) Habitudes reliées aux phénomènes combinatoires: habituer l'élève à tenir compte des phénomènes de liaison, d'élision et d'assimilation.

2. Le bon usage orthographique et grammatical

Habituer l'élève à une expression orale et écrite correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation. La correction orthographique et grammaticale parfaite est un idéal vers lequel l'usager de la langue doit tendre petit à petit. La classe de français habituera l'élève à être très exigeant envers lui-même à ce point de vue. Elle développera son esprit critique devant la langue qu'il entend ou qu'il lit. Le cours magistral et les exercices correctifs ou d'approfondissement peuvent être utilisés avec une certaine efficacité, surtout s'ils répondent à un besoin réellement senti: orthographe d'usage; conjugaison et règles d'accord.

3. Les significations

Habituer l'élève à saisir le sens exact des mots et des expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité. La clarté et la précision, la variété et le pittoresque dépendent dans une grande mesure du choix du mot ou de l'expression juste. L'habileté à employer le terme propre s'acquiert petit à petit par la pratique et la recherche. C'est l'entreprise de toute une vie. Il faut donc avant tout faire naître chez l'élève le besoin et l'habitude de cet emploi. On l'amènera progressivement à se rendre compte que nommer les choses qui l'entourent, c'est déjà, en quelque sorte, en prendre possession et qu'exprimer son monde intérieur constitue un facteur de libération personnelle. Tous les efforts de l'enseignement doivent permettre de créer une conscience linguistique chez le jeune Québécois.

- Étude thématique du vocabulaire. Cette réflexion sur le sens des mots tient compte des rapports sémantiques (synonymes, antonymes, homonymes, paronymes) et des équivalences sémantiques.
- Identification et correction des anglicismes, des barbarismes et, s'il y a lieu, des néologismes, des archaïsmes ou des régionalismes.
- Étude d'expressions idiomatiques, de gallicismes et de proverbes d'usage courant.
- Réflexion sur les niveaux de langue.
- Étude de quelques affixes d'usage courant.
- Nuances de l'expression de la pensée: l'expression de la cause, du but, de la manière, etc., sous des formes différentes, par le recours au nom, à l'adjectif, à l'adverbe, aux propositions relatives et conjonctives ou à la ponctuation; les figures de style et les figures de pensée.
- La réflexion sur les aspects historiques (origine des mots, causes des changements de forme et de sens) sera exploitée dans la mesure où elle pourra être utile à l'explication d'un phénomène ou pour susciter l'intérêt de l'élève.

4. La phrase

Habituer l'élève à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte. Par l'observation et la création, lui donner le goût et l'habitude de la variété, de l'harmonie et de l'expressivité. La qualité de la communication dépend dans une très large mesure de la qualité de la phrase. La clarté, qui tient à la correction et à la précision, l'originalité, qui repose sur la variété, l'harmonie et l'expressivité, sont les traits essentiels de la phrase.

a) La clarté de la phrase dépend de la correction orthographique et grammaticale et de la précision du vocabulaire. Elle tient aussi à la structure de la phrase, à la ponctuation, et à l'emploi correct du verbe et des mots de liaison.

- Structure de la phrase: la phrase doit être complète. Les termes essentiels. Phrase nominale. Transitivité et intransitivité. La phrase peut être simple ou complexe. Procédés d'enrichissement de la phrase.
- Ponctuation: la ponctuation contribue à donner à la phrase une plus grande précision et une plus grande clarté.
- Emploi du verbe et du mot de liaison: emploi et valeur des modes et des temps. Semi-auxiliaires. Concordance des temps. Emploi et valeur des prépositions et des conjonctions.

b) La variété des tours, l'harmonie et l'expressivité confèrent à l'expression de la pensée une certaine originalité qui conserve l'intérêt de l'auditeur ou du lecteur et met en valeur la personnalité de celui qui s'exprime:

- Les styles direct, indirect et indirect libre.
- Les formes affirmative, négative, exclamative, interrogative. Les marques les plus importantes de ces formes de phrase quant à l'intonation, à l'ordre des mots et à la ponctuation.
- La valeur stylistique de l'ordre des mots (l'inversion), la mise en relief, l'ellipse et la construction nominale, l'équilibre, la symétrie et le volume de la phrase.

- Les figures de phrase. L'analyse, technique d'acquisition et de raisonnement, doit être subordonnée à l'usage et à l'expression. La réflexion sur la langue est un moyen et non une fin. C'est dans cette perspective que se placera le maître pour déterminer dans quelle mesure, il est opportun et utile d'utiliser cette technique avec ses élèves.

B) LA PENSÉE

La langue et la pensée sont intimement liées dans la communication et seuls les besoins de l'exposé obligent à les dissocier. Le terme pensée prend ici une double valeur selon que l'on se place du point de vue de l'expression ou de celui de la perception. L'une et l'autre possèdent ses caractéristiques et supposent des habitudes particulières. D'où la distinction qu'établit le programme entre l'expression de la pensée personnelle et la découverte de la pensée d'autrui qui doivent avoir leur part dans les préoccupations pédagogiques du professeur de français. Il convient d'ajouter que l'expression de la pensée personnelle et la découverte de la pensée d'autrui reposent toutes deux sur des facultés ou aptitudes fondamentales: le raisonnement, le jugement, l'observation et la synthèse.

- **Le raisonnement:** sur lui reposent l'unité et l'ordre logique ou la cohérence de la pensée, l'enchaînement des idées et, s'il y a lieu, la rigueur de l'argumentation.

- **Le jugement:** ils constitue un élément indispensable à la formation de la personnalité puisqu'il suppose le discernement et l'esprit critique qui permettent d'apprécier les idées exprimées et de choisir à bon escient.

- **L'observation:** à cette capacité de voir, d'entendre, de sentir, de goûter et de toucher, au sens propre et au sens figuré, se rattachent d'autres habitudes, par exemple, l'attention, la sensibilité et le goût, qui donnent la mesure du raffinement de la personnalité. C'est aussi par l'observation que l'on enrichit sa pensée personnelle et que l'on parvient à apprécier à sa juste valeur la pensée des autres.

- **La synthèse:** l'esprit de synthèse permet, d'une part, de regrouper dans un tout cohérent les éléments fournis par l'analyse ou l'observation, d'autre part, d'extraire d'un ensemble les éléments essentiels.

1. L'expression de la pensée personnelle

Initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser, en lui-même et chez autrui, les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les

exprimer convenablement.

a) La recherche des idées: divers moyens s'offrent à l'élève de découvrir des idées; il s'agit de l'habituer à les utiliser.

- **Moyens généraux:** la lecture, l'observation, la réflexion et la création.
- **Étude du sujet:** la définition: par la définition des termes, comprendre et délimiter le sujet. L'analyse: énumérer les éléments constitutifs du sujet: déterminer les traits communs et les traits particuliers de chacun. La précision des circonstances: temps, lieu, cause, etc.. La comparaison: établir des similitudes ou des oppositions.

b) La mise en ordre des idées: habituer l'élève à composer un plan réfléchi et ordonné. Choix et classement des idées: l'unité: l'idée directrice; l'élimination des éléments inutiles. Disposition des idées: le plan sommaire (le paragraphe); le plan détaillé: unité et mouvement (progression et transitions); les idées secondaires.

c) Les techniques d'expression: habituer l'élève à exprimer sa pensée avec clarté et goût. Choix des mots: clarté, précision, nuances (cf. les significations); phrase et enchaînement des phrases: concision, variété et mouvement; style: originalité et pittoresque.

2. Découverte de la pensée d'autrui

Habituer l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et à évaluer les moyens d'expression utilisés par l'auteur.

a) Les idées: recherche de l'idée directrice et des idées secondaires; reconstitution du plan; les paragraphes, les transitions, la progression.

b) L'expression: les mots, la phrase et le style.

APPENDICE XXII

ANALYSE DES NIVEAUX D'INTENTIONNALITÉ (NIVEAU III)

PROGRAMMES DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE DE 1979

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

PREMIÈRE ANNÉE

LANGUE ORALE

1. Discours à caractère expressif
   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
2. Discours à caractère incitatif
   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
3. Discours à caractère informatif
   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information.
   - Choix et organisation de l'information.

LECTURE

1. Lecture de textes à caractère informatif: petites monographies, articles d'encyclopédie pour débutants, affiches, reportages de revues enfantines, textes rédigés par des écoliers, etc.
2. Lecture de textes à caractère poétique ou ludique.
3. Lecture de textes à caractère expressif: cartes de voeux, messages personnels, etc.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

4. Lecture de textes à caractère incitatif: consignes, invitations, affiches incitatives, instructions de manuel scolaire, etc.

CODE

1. Lexique: les mots: reconnaissance, en contexte, de deux à trois cents mots usuels: les mots les plus fréquents du vocabulaire actif de l'écolier, les mots les plus connus de son vocabulaire passif et les mots-outils simples et fréquents.

2. Morphologie: personnes des verbes: observation de la forme des verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent.

3. Syntaxe: ordre des mots: pratique de l'ordre spatial des mots de phrases à structure élémentaire.

4. Système grapho-phonèmes: construction implicite du système de correspondances graphèmes-phonèmes ou syllabique.

5. Alphabet: Identification des vingt-six lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules).

ÉCRITURE

1. Reproduction de courts messages.

2. Rédaction de phrases signifiantes.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

CODE ORTHOGRAPHIQUE

1. Orthographe d'usage

   - Acquisition d'automatismes pour 75 mots usuels (plus la forme féminine et plurielle des mots variables) susceptibles d'être utilisés en situation de pratique d'écriture.
   - Développement du réflexe d'objectivation quant à certains mots dont l'orthographe n'est pas acquise, mais que l'écolier utilise en situation de pratique d'écriture.
   - Acquisition d'automatismes pour quelques prénoms familiers.

2. Orthographe grammaticale

   - Développement d'automatismes sans aucune formulation de règle pour les groupes fonctionnels usuels suivants: dét. pluriel + nom; dét. fém. + adj. fém. + nom fém.; dét. pluriel + adj. + nom; dét. + nom + être + adj.

CODE SYNTAXIQUE

1. Utilisation de la majuscule et du point.

CALLIGRAPHIE

1. Formation des lettres script minuscules et majuscules.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

DEUXIÈME ANNÉE

LANGUE ORALE

1. Discours à caractère expressif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur. Le maître n'engage les écoliers que sur des sujets qui conviennent aux rapports qu'ils peuvent avoir avec lui, et qui respectent la vie personnelle de chacun.

2. Discours à caractère incitatif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.

3. Discours à caractère informatif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information.
   - Choix et organisation de l'information.

LECTURE

1. Lecture de textes à caractère informatif: petites monographies, articles d'encyclopédies pour la jeunesse, affiches, reportages dans une revue enfantine, textes rédigés par des écoliers, etc.

2. Lecture de textes à caractère poétique ou ludique: contes, comptines, poèmes, chansons, récits imaginaires, légendes, bandes dessinées, fables, etc.

3. Lecture de textes à caractère expressif: cartes de souhaits, messages personnels, etc.

4. Lecture de textes à caractère incitatif: consignes, règle de jeux, recettes, instructions dans les manuels scolaires, affiches, invitations, etc.

CODE

1. Lexique: les mots: reconnaissance, en contexte, de quelque cinq cents mots usuels nouveaux du vocabulaire actif et passif de l'écolier.

2. Morphologie: *personne des verbes:* observation de la forme des verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent et de l'imparfait.
modes-temps: observation, pour une même personne grammaticale, des variations d'un verbe selon qu'il est au présent, à l'imparfait ou au futur simple de l'indicatif.

3. Syntaxe: *ordre des mots:* pratique de l'ordre spatial des mots dans les phrases à structure simple.
ponctuation: reconnaissance du rôle de la majuscule au début de la phrase et du point comme repères servant à former des ensembles signifiants dans un texte.

4. Système grapho-phonétique: graphèmes-phonèmes: construction implicite du système de correspondance graphèmes-phonèmes ou syllabique.

5. Alphabet: intégration de l'ordre alphabétique.

ÉCRITURE

1. Transformation de textes signifiants.

2. Rédaction de textes signifiants.

CODE ORTHOGRAPHIQUE

1. Orthographe d'usage

- Acquisition d'automatismes pour 200 mots usuels (plus la forme féminine et plurielle des mots variables) susceptibles d'être utilisés en situation d'écriture. Ces 200 mots comprennent les 75 introduits en 1re année.

- Développement du réflexe d'objectivation quant à certains mots dont l'orthographe n'est pas acquise, mais que l'écolier utilise en situation de pratique d'écriture.

- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers.

2. Orthographe grammaticale

- Développement d'automatismes sans formulation de règles pour les groupes usuels suivants: dét. plur. + nom; dét. fém. + adj. fém. + nom fém.; dét. + nom être + adj.

CODE SYNTAXIQUE

1. Utilisation de la majuscule et du point.

TROISIÈME ANNÉE

LANGUE ORALE

1. Discours à caractère expressif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur. Le maître n'engage les écoliers que sur des sujets qui conviennent aux rapports qu'ils peuvent avoir avec eux et qui respectent la vie personnelle de chacun.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon le degré de familiarité.

2. Discours à caractère incitatif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques des interlocuteurs: selon ses besoins d'information; selon le degré de familiarité.

3. Discours à caractère informatif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon la variété de langue qui convient.
   - Choix et organisation de l'information.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation: selon que les interlocuteurs sont en présence l'un de l'autre ou non.

4. Discours à caractère poétique ou ludique

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

LECTURE

1. Lecture de textes à caractère informatif: monographies, articles d'encyclopédies pour la jeunesse, affiches, reportages journalistiques, articles de revues pour la jeunesse, manuels scolaires, adaptation de faits historiques sous formes de récits, courtes biographies, dépliants d'information.

2. Lecture de textes à caractère poétique ou ludique: contes, poèmes, chansons, récits, légendes, bandes dessinées, fables.

3. Lecture de textes à caractère expressif: cartes de voeux, de souhaits, de remerciements; messages personnels.

4 Lecture de textes à caractère incitatif: consignes, règles de jeux, recettes, consignes ou directives des manuels scolaires, affiches, invitations.

CODE

1. *Lexique*: Les mots: reconnaissance, en contexte, de quelque six cents mots usuels nouveaux du vocabulaire actif et passif de l'écolier.

   Dérivation lexicale: reconnaissance, dans des mots, des formes graphiques les plus fréquentes de dérivation lexicale: dé, in/im, re/fé, age, issage, ade, erie, eur/euse, ateur/atrice, ier, ière, ier, aine, ette, eux/euse, able, eur.

2. Morphologie: Modes-temps: observation: pour une même personne grammaticale, des variations d'un verbe selon qu'il est au présent, à l'imparfait, au futur simple de l'indicatif et au présent du conditionnel; pour la troisième personne du singulier et du pluriel d'un verbe au passé simple de l'indicatif.

3. Syntaxe: ordre des mots: pratique de lecture avec des structures de phrases propres à l'écrit et rencontrées dans les textes proposés. Ponctuation: reconnaissance du rôle de la majuscule de début de phrase, du point et des virgules comme repères servant à former des ensembles signifiants dans un texte.

4. *Alphabet*: intégration de l'ordre alphabétique.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

Types de textes: sensibilisation à certaines caractéristiques propres aux textes d'information et aux textes à caractère imaginaire.

Dictionnaire: repérage du sens d'un mot dans un dictionnaire.

ÉCRITURE

1. Rédaction de textes à caractère expressif, poétique, ludique. En 3e année, l'intention de créer, d'inventer, d'imaginer ou de jouer avec les mots se confond avec celle de s'exprimer.

2. Rédaction de textes à caractère incitatif.

3. Rédaction de textes à caractère informatif.

CODE ORTHOGRAPHIQUE

1. Orthographe d'usage

   - Acquisition d'automatismes pour 500 mots usuels susceptibles d'être utilisés en situation de pratique d'écriture. Ces 500 mots comprennent les 200 introduits en 1re et 2e années.

   - Développement du réflexe d'objectivation quant à certains mots dont l'orthographe n'est pas acquise, mais que l'écolier utilise dans les pratiques d'écriture.

   - Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers.

2. Orthographe grammaticale

   - Développement d'automatismes sans aucune formulation de règles pour les groupes fonctionnels usuels suivants: dét. plur. + nom; pronom + auxiliaire + part. passé; pronom + aux. + inf.; dét. fém. + adj. fém. + nom fém.; dét. plur. + adj. + nom; dét. + nom + être + adj.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

- Acquisition des variations de genre et de nombre des noms et des adjectifs appris en orthographe d'usage et pouvant former des couples:
  a) qui, pour le genre, présentent des formes semblables à: ami/amie; paysan/paysanne; fermier/fermière; idiot/idiote; cruel/cruelle; ancien/ancienne; complet/complète; meilleur/meilleure.
  b) qui, pour le nombre, présentent des formes semblables à: cheval/chevaux; travail/travaux; grand/grands; beau/beaux.

- Acquisition du système d'accord du genre et du nombre des noms et des adjectifs dans les structures: dét. + nom + verbe + dét. ad. + nom; dét. + nom + verbe + dét. nom + adj.; dét. + nom + être + adj. En 3e année, traiter le participe passé employé seul ou avec être comme un adjectif qualificatif et ne pas faire de distinction.

- Acquisition du système de la conjugaison verbale.

  - Les finales e, s, x et ai des verbes à l'indicatif présent, commandées par le sujet je.

  - Les finales s et x des verbes aux temps simples commandées par tu.

  - Les finales ont et ez des verbes aux temps simples et courants commandées pas nous et vous et des exceptions courantes: vous dites...

  - La terminaison ont des verbes être, avoir, faire et aller à l'indicatif présent, 3e personne du pluriel.

  - L'accord des verbes à l'indicatif présent, 3e personne du pluriel.

  - La finale muette de l'indicatif présent des verbes du 2e et du 3e groupe, à la 3e personne du singulier.
  - La finale des verbes à l'imparfait et au conditionnel présent aux trois personnes du singulier.

CODE SYNTAXIQUE

1. La majuscule marquant le début d'une phrase. Le point dans les phrases déclaratives.

2. Le point d'interrogation en fin de phrases interrogatives.

LES HOMOPHONES:

1. La différenciation orthographique des couples homophoniques suivants: m'a/ma; l'a/la; t'a/ta; a/à; mes/mais; sont/son; ont/on; m'ont/mon.

CALLIGRAPHIE

1. Séparation des mots.
2. Format des lettres.
3. Liaison de l'écriture script. Les majuscules sont en script.

DICTIONNAIRE:

1. Repérage d'informations orthographiques dans le dictionnaire.

CONJUGAISON:

1. Utilisation de verbes modèles en conjugaison.

QUATRIÈME ANNÉE

LANGUE ORALE

1. Discours à caractère expressif
   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon ses rapports avec le locuteur; selon

la variété de langue qui convient.

2. Discours à caractère incitatif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur; selon ses besoins d'information; selon ses rapports avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient.

3. Discours à caractère informatif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon ses rapports avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient (en 4e année, les écoliers se contentent de prendre conscience de l'existence des variétés de langue); selon son degré de maîtrise de la langue.
   - Choix et organisation de l'information.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation: selon que les interlocuteurs sont en présence ou non; selon qu'il y a rétroaction ou non.

4. Discours à caractère poétique ou ludique

LECTURE

1. Lecture de textes à caractère informatif; monographies, articles d'encyclopédies, affiches, reportages journalistiques, articles de revues pour la jeunesse, manuels scolaires, récits de faits historiques, courtes biographies, dépliants d'information, notes, etc.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

2. Lecture de textes à caractère poétique ou ludique: contes, poèmes, romans, légendes, bandes dessinées, fables, etc.

3. Lecture de textes à caractère expressif: messages personnels, lettres, cartes postales, cartes de souhaits, courrier de lecteurs, etc.

4. Lecture de textes à caractère incitatif: règles de jeu, recettes, modes d'emploi, instructions d'assemblage ou de fabrication, consignes de manuels scolaires, affiches, itinéraires, notes, invitations.

CODE

1. Lexique: expressions particulières: compréhension de certaines expressions rencontrées dans les textes: gallicismes, clichés, expressions idiomatiques, etc.

   dérivations lexicales: reconnaissance, dans des mots, des formes graphiques les plus fréquentes de composition ou de dérivation lexicale; dé, in/im, re/ré, age, issage, ade, erie, eur/euse, ateur/atrice, ier/ière, ière, ier, aine, ette, elette, eux/euse, able, eur, ement, issement, tion, ation, aison, ure, oir/oire, ard/arde, ien/ienne, el/elle if/ive.

   Syntaxe: ponctuation: reconnaissance du rôle de la majuscule en début de phrase, du point, des virgules, des points-virgules, des deux points et des guillemets comme repères servant à former des ensembles signifiants dans un texte.

Types de textes:

1. Sensibilisation à certaines caractéristiques propres aux textes qui informent sur le réel et propres aux textes à caractère imaginaire.

   - Dictionnaire: repérage du sens d'un mot dans un dictionnaire.
   - Repérage d'informations par le recours à l'ordre alphabétique, à l'index, à la table des matières.
   - Initiation à la classification de la bibliothèque de l'école.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

ÉCRITURE

1. Rédaction de textes à caractère expressif.

2. Rédaction de textes à caractère incitatif.

3. Rédaction de textes à caractère informatif.

4. Rédaction de textes à caractère poétique ou ludique.

CODE ORTHOGRAPHIQUE

1. Orthographe d'usage

- Acquisition d'automatismes pour 900 mots usuels susceptibles d'être utilisés en situation d'écriture.

- Développement du réflexe d'objectivation quant à certains mots dont l'orthographe n'est pas acquise, mais que l'écolier utilise en situation d'écriture.

- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres.

1.2 Orthographe grammaticale

- Acquisition des variations de genre et de nombre des noms et des adjectifs appris en orthographe d'usage et pouvant former des couples;
  a) qui, pour le genre, présentent des formes semblables à: ami/amie, paysan/paysanne, fermier/fermière, idiot/idiote, cruel/cruelle, ancien/ancienne, complet/complète.

  b) qui, pour le nombre, présentent des formes semblables à: cheval/chevaux, travail/travaux, grand/grands, beau/beaux.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

- Acquisition du système d'accord du genre et du nombre des noms et des adjectifs dans les structures: dét. + nom + verbe + dét. + adj. + nom; dét. + nom + verbe + dét. + nom + adj.; dét. + nom + être + adj.; dét. + adj. + nom + verbe; dét. + nom + prép. + dét. + nom + être + adj. En 4e année, traiter le part. passé employé seul ou avec être comme un adjectif qual. et ne pas faire la distinction.

- Acquisition du système de la conjugaison des verbes.

  - Les finales e, s, x, et ai des verbes à l'ind. présent commandées par le sujet je. Pour amener l'écolier à maîtriser cet élément d'apprentissage, il est inutile d'utiliser la classification par groupes de verbes, telle qu'on la retrouve le plus souvent dans les grammaires.

  - Les finales s et x des verbes aux temps simples commandées par le sujet tu.

  - Les finales ons et ez des verbes aux temps simples commandées par nous et vous et les exceptions courantes: vous êtes, vous faites, vous dites...

  - La terminaison ont de tous les verbes au futur simple et des verbes avoir, être, faire et aller à l'indicatif présent.

  - L'accord des verbes aux temps simples à la 3e personne pluriel. Seuls les modes utilisés par l'écolier sont retenus.

  - La finale muette de l'indicatif présent des verbes du 2e et 3e groupe à la 3e personne du singulier. Les autres cas de finales des verbes aux temps simples commandées par un sujet à la 3e personne du singulier relèvent d'un enseignement occasionnel, parce que la finale est fournie à l'oral ou parce qu'elle ne cause pas de problèmes.

  - La finale des verbes à l'imparfait et au conditionnel présent aux trois personnes du singulier.

  - L'accord du verbe aux temps simples séparé de son sujet par un écran.

  - Les terminaisons homophoniques é et er dans certaines structures.

- Les formes du passé simple.

CODE SYNTAXIQUE

1. Utilisation des signes marquant la fin d'une phrase: déclarative et impérative; interrogative; exclamative.

2. Utilisation de la virgule marquant l'énumération.

LES HOMOPHONES

1. Différenciation orthographique des couples homophoniques suivants: m'a/ma; t'a/ta; ou/où; sont/son; peu/peut ou peux; ces/ses; l'a/la; mes/mais; ont/on. Ajouter un autre phénomène homophonique qui relève de l'influence du dialecte: qui/qu'il.

CALLIGRAPHIE:

1. Formation des lettres en script liée. Les majuscules sont en script.

DICTIONNAIRE:

1. Utilisation des verbes modèles en conjugaison.

CINQUIÈME ANNÉE

LANGUE ORALE

1. Discours à caractère expressif

- Adaptation du discours à l'intention du locuteur.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

- Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon ses rapports avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation: selon que les interlocuteurs entretiennent des relations privées ou publiques; selon la variété de langue qui convient.
- Production et rétroaction.

2. Discours à caractère incitatif

- Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur; selon ses rapports avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation; selon que les interlocuteurs se voient ou non.
- Adaptation du discours selon qu'il y a rétraction ou non.

3. Discours à caractère informatif

- Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon le degré de familiarité avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient; selon son degré de maîtrise de la langue.
- Choix et organisation de l'information.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation: selon que ses interlocuteurs sont en présence les uns des autres ou non; selon que ses interlocuteurs interviennent dans des relations publiques ou privées.
- Production de réfraction et réaction du locuteur à celle-ci.

4. Discours à caractère poétique et ludique

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

LECTURE

1. Lecture de textes à caractère informatif: monographies, articles d'encyclopédies affiches, reportages d'un journal, articles de revues pour les jeunes, manuels scolaires, récits de faits historiques, courtes biographies, dépliants d'information, notes.

2. Lecture de textes à caractère poétique ou ludique: récits d'aventure, contes, poèmes, romans, légendes, bandes dessinées, fables, etc.

3. Lecture de textes à caractère expressif: messages personnels, lettres, cartes postales, textes d'opinion, autobiographies.

4. Lecture de textes à caractère incitatif: règles de jeu, recettes, modes d'emploi, instructions d'assemblage ou de fabrication, instructions de manuels scolaires, affiches, itinéraires, notes, dépliants publicitaires, invitations, règlements, etc.

CODE

1. Lexique: expressions particulières: compréhension d'expressions rencontrées dans les textes: gallicismes, clichés, expressions idiomatiques...

   dérivation lexicale: reconnaissances, dans des mots, des formes graphiques les plus fréquentes de dérivation lexicale: ement, issement, tion, ation, aison, ure, oir/oire, ard/arade, ien/ienne, el/elle, if/ive, ance, iste/ eté, ité, ise, esse, ique, al/ale, aire, ulaire.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

2. Type de textes: sensibilisation aux caractéristiques propres aux textes qui informent sur le réel et propres aux textes à caractère imaginaire.

Dictionnaire/glossaire: utilisation du dictionnaire et du glossaire pour trouver le sens de mots inconnus.

Repérage d'informations par le recours à l'ordre alphabétique, à l'index, à la table des matières.

Utilisation de la classification de la bibliothèque de l'école.

Approximation du contenu d'un ouvrage.

ÉCRITURE

1. Rédaction de textes à caractère expressif.
2. Rédaction de textes à caractère incitatif.
3. Rédaction de textes à caractère informatif.
4. Rédaction de textes à caractère poétique ou ludique.

CODE ORTHOGRAPHIQUE

1. Orthographe d'usage

- Acquisition d'automatismes pour 500 mots usuels susceptibles d'être utilisés en situation de pratique d'écriture.
- Développement du réflexe d'objectivation quant à certains mots dont l'orthographe n'est pas acquise, mais que l'écolier utilise en situation de pratique d'écriture.

- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres.

2. Orthographe grammaticale

- Acquisition des variations de genre et de nombre des noms et des adjectifs appris en orthographe d'usage et pouvant former des couples:

  a) qui, pour le genre, présentent des formes semblables à: ami/amie, paysan/paysanne, fermier/fermière, idiot/idiote, cruel/cruelle, ancien/ancienne, complet/complète.

  b) qui, pour le nombre, présentent des formes semblables à: cheval/chevaux, travail/travaux, grand/grands, beau/beaux.

- Acquisition du système d'accord du genre et du nombre des noms et des adjectifs dans les structures: dét. + nom + verbe + dét. + adj. + nom; dét. + nom + verbe + dét. + nom + adj.; dét. + nom être + adj.; dét. + nom + prép. + dét. nom + être + adj. + (ou part. passé)...; dét. + nom + conj. + dét. + nom + être + adj. En 5e année, traiter le participe passé employé seul ou avec être comme un adj. qual. et ne pas faire la distinction.

- Acquisition du système de la conjugaison des verbes.

  - Les finales e, s, x des verbes à l'ind. présent commandées par le sujet je.
  - Les finales ons et ez des verbes aux temps simples commandées par nous et vous et les exceptions courantes incluant le passé simple.
  - La terminaison ont de tous les verbes au futur simple et des verbes avoir, être, faire et aller à l'indicatif présent.
  - L'accord des verbes aux temps simples à la 3e personne du pluriel.
  - La finale muette de l'indicatif présent des verbes du 2e et 3e groupe, à la 3e personne du singulier.
  - La finale des verbes à l'imparfait et au conditionnel présent aux trois personnes du singulier.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

- L'accord du verbe aux temps simples séparé de son sujet par un écran ou dans les inversions simples.
- La terminaison des verbes ayant pour sujet qui dont l'antécédent est un nom, deux noms coordonnés ou un pronom de la 3e personne.
- La terminaison des verbes ayant comme sujet on ou un nom collectif sans complément.
- Les terminaisons homophoniques é et er dans certaines structures.
- Les formes du passé simple.

CODE SYNTAXIQUE

1. Manipulation de différentes structures de phrases.
2. Utilisation des signes marquant la fin d'une phrase: déclarative ou impérative; interrogative ou exclamative.
3. Utilisation de la virgule marquant: l'énumération; le groupe nominal mis en apposition; l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase.
4. Utilisation des deux points et des guillemets du style direct.

LES HOMOPHONES

1. Différenciation orthographique des couples homophoniques suivants: m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, mes/mais, ont/on, a/à, sont/son/ m'ont/mon, ces/ses, on/on n', ou/où, cet/cette, peu/peut ou peux, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce. Ajouter un autre phénomène homophonique qui relève de l'influence du dialecte: qui/qu'il.

CALLIGRAPHIE:

1. Formation des lettres et vitesse d'écriture.

DICTIONNAIRE:

Repérages d'informations orthographiques dans un dictionnaire.

CONJUGAISON:

1. Utilisation de verbes modèles en conjugaison.

SIXIÈME ANNÉE

LANGUE ORALE

1. Discours à caractère expressif

   - Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon ses rapports avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient.
   - Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation: selon que les interlocuteurs entretiennent des relations privées ou publiques; selon la variété de langue qui convient.
   - Production de rétroaction.

2. Discours à caractère incitatif

- Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur; selon ses rapports avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient; selon le degré de maîtrise de la langue.
- Adapation du discours aux caractéristiques de la situation; selon que les interlocuteurs se voient ou non.
- Adaptation du discours selon qu'il y a rétraction ou non.

3. Discours à caractère informatif

- Adaptation du discours à l'intention du locuteur.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de l'interlocuteur: selon ses besoins d'information; selon le degré de familiarité avec le locuteur; selon la variété de langue qui convient; selon son degré de maîtrise de la langue.
- Choix et organisation de l'information.
- Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation: selon que ses interlocuteurs sont en présence les uns des autres ou non; selon qu'ils entretiennent des relations publiques ou privées; selon la variété de langue qui convient.
- Production de réfraction et réaction du locuteur.

4. Discours à caractère poétique et ludique

LECTURE

1. Lecture de textes à caractère informatif: monographies, articles d'encyclopédies affiches, reportages d'un journal, articles de revues pour les jeunes, manuels scolaires, récits de faits historiques, courtes biographies, dépliants d'information, notes, etc.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

2. Lecture de textes à caractère poétique ou ludique: récits d'aventure, contes, poèmes, romans, légendes, bandes dessinées, fables.

3. Lecture de textes à caractère expressif: messages personnels, lettres, cartes postales, textes d'opinion, autobiographies, etc.

4. Lecture de textes à caractère incitatif: règles de jeu, recettes, modes d'emploi, instructions d'assemblage ou de fabrication, instructions de manuels scolaires, affiches, itinéraires, notes, dépliants publicitaires, invitations, règlements, etc.

CODE

1. Lexique: expressions particulières: compréhension d'expressions rencontrées dans les textes: gallicismes, clichés, expressions idiomatiques...
   Dérivation lexicale: reconnaissance, dans des mots, des formes graphiques les plus fréquentes de dérivation lexicale: ance, iste/ eté, ité, ise, esse, ique, al/ale, aire, ulaire. Sens: distinction entre le sens dénotatif et le sens connotatif de certains mots.

2. Types de textes

- Sensibilisation aux caractéristiques propres aux textes qui informent sur le réel et propres aux textes à caractère imaginaire.
- Sensibilisation aux éléments vraisemblables et invraisemblables des textes à caractère imaginaire.

Dictionnaire et glossaire:

1. Utilisation du dictionnaire et du glossaire pour trouver le sens de mots inconnus.
2. Repérage d'informations par le recours à l'ordre alphabétique, à l'index, à la table des matières.
   - Utilisation de la classification de la bibliothèque de l'école.
3. Approximation du contenu d'un ouvrage.

ÉCRITURE

1. Rédaction de textes à caractère expressif.
2. Rédaction de textes à caractère incitatif.
3. Rédaction de textes à caractère informatif.
4. Rédaction de textes à caractère poétique ou ludique.

CODE ORTHOGRAPHIQUE

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

1. Orthographe d'usage

   - Acquisition d'automatismes pour 600 mots usuels susceptibles d'être utilisés en situation de pratique d'écriture.
   - Développement du réflexe d'objectivation quant à certains mots dont l'orthographe n'est pas acquise, mais que l'écolier utilise en situation de pratique d'écriture.
   - Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres.

2. Orthographe d'accord grammaticale

   - Acquisition des variations de genre et de nombre des noms et des adjectifs appris en orthographe d'usage et pouvant former des couples:

     a) qui, pour le genre, présentent des formes semblables à: ami/amie, paysan/paysanne, fermier/fermière, idiot/idiote, cruel/cruelle, ancien/ancienne, complet/complète.

     b) qui, pour le nombre, présentent des formes semblables à: cheval/chevaux, travail/travaux, grand/grands, beau/beaux.

   - Acquisition du système d'accord du genre et du nombre des noms et des adjectifs dans les structures: dét. + nom + verbe + dét. + adj. + nom; dét. + nom + verbe + dét. + nom + adj.; dét. + nom être + adj.; dét. + nom + prép. + dét. nom + être + adj. + (ou part. passé)...; dét. + nom + conj. + dét. + nom + être + adj. Avant ou après le verbe: dét. + adj. + adj. + nom; dét. + adj. + nom + adj.; dét. + nom + adj. + conj. + adj. En 6e année, traiter le participe passé employé seul ou avec être comme un adj. qual. et ne pas faire la distinction.
   - Acquisition du système d'accord en nombre des adjectifs ou pronoms indéfinis: certains, quelques-uns, quelques.
   - Acquisition du système de la conjugaison des verbes.
     - Les finales e, s, x des verbes à l'ind. présent commandées par le sujet je.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

- L'accord des verbes aux temps simples à la 3e personne du pluriel.
- La finale muette de l'indicatif présent des verbes du 2e et 3e groupe, à la 3e personne du singulier.
- L'accord du verbe aux temps simples séparé de son sujet par un écran ou dans les inversions simples.
- La terminaison des verbes ayant pour sujet qui dont l'antécédent est un nom, deux noms coordonnés ou un pronom de la 3e personne.
- La terminaison des verbes ayant comme sujet on ou un nom collectif sans complément.
- Les terminaisons homophoniques é et er dans certaines structures.
- Les formes du passé simple.

CODE SYNTAXIQUE

1. Manipulation de différentes structures de phrases.
2. Utilisation des signes marquant la fin d'une phrase: interrogative et exclamative.
3. Utilisation de la virgule marquant: l'énumération; le groupe nominal mis en apposition; l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase.
4. Utilisation des deux points et des guillemets du style direct.

LES HOMOPHONES:

1. Différenciation orthographique des couples homophoniques suivants: ont/on, ces/ses, on/on n', ou/où, cet/cette, peu/peut ou peux, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce. Ajouter un autre phénomène homophonique qui relève de l'ifluence du dialecte: qui/qu'il.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE DE 1979

CALLIGRAPHIE:

1. Formation des lettres et vitesse d'écriture.

DICTIONNAIRE

1. Repérages d'informations orthographiques dans un dictionnaire.

CONJUGAISON

1. Utilisation de verbes modèles en conjugaison.

GRAMMAIRE

1. Repérage d'informations orthographiques dans une grammaire.

PREMIÈRE SECONDAIRE

SITUATION DE COMMUNICATION

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet:

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

   - faire identifier le sujet traité;
   - faire identifier l'intention de l'émetteur;
   - faire relever les principaux faits contenus dans l'article;
   - faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser ces faits;
   - faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles.

   Acquisition de connaissances:

   - L'intention de communication.
   - Éléments du discours qui servent à préciser des informations: le nom commun, le nom propre, l'adjectif numéral, le complément du nom, l'adjectif qualificatif.

2) Suite à la lecture d'un mode d'emploi ou d'instructions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser.

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet traité;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire distinguer les mots et les groupes de mots qui désignent les actions à poser de ceux qui servent à les préciser;
- faire découvrir comment l'ordre dans lequel sont présentées les consignes sert à en faciliter l'exécution;
- faire reconnaître dans quelle mesure les consignes fournissent les informations nécessaires à l'action.

Acquisition de connaissances

- L'intention de communication
- Éléments du discours qui servent à préciser des consignes: l'adjectif qualificatif, l'adverbe, le complément du nom, le complément du verbe, la proposition relative.

3) Suite à l'audition d'un exposé à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet traité;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire découvrir les sentiments et les goûts exprimés dans l'exposé et faire relever les éléments du discours qui servent à les révéler;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui donnent lieu à l'expression de sentiments;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur.

Acquisition de connaissances

- L'intention de communication
- Éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments, des goûts: le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif, l'adverbe, l'interjection,

la phrase exclamative et les éléments prosodiques.

4) Suite à la lecture d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les éléments qui constituent le monde fictif créé par l'auteur (personnages, événements, lieux et objets), et faire comparer ces éléments aux personnes, aux événements, aux lieux et aux objets que les élèves connaissent dans la réalité;
- faire identifier des situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper;
- faire imaginer de nouvelles situations menaçantes pour les personnages et faire observer jusqu'à quel point elles s'inscrivent dans la logique du récit;
- faire identifier les personnages et les objets pour lesquels les élèves ont des préférences en les comparant à celles d'autres personnes.

Acquisition de connaissances

- L'intention de communication

5) Suite à la lecture ou à l'audition d'un poème à caractère ludique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les éléments du poème qui contribuent à créer un monde fantaisiste ou humoristique;
- faire regrouper les mots qui contiennent des sons semblables et amener les élèves à dire quelles impressions (amusement, étrangeté, harmonie, etc.) ces ensembles sonores produisent;
- faire exprimer les impressions suscitées par ce poème.

Acquisition de connaissances

- Éléments qui servent à révéler l'aspect ludique d'un discours: jeux de sonorités, jeux de mots, rapprochements inattendus de mots.

6) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier l'émetteur;
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.);
- faire dire si l'émetteur, par son discours, manifeste de l'intérêt pour le sujet qu'il traite;
- faire identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le discours a été produit, et faire découvrir l'utilité de connaître ces circonstances pour mieux comprendre le discours;
- faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie;
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement: signature, références personnelles, formule d'appel, formule de politesse, date, noms de ville, de pays, adresse.

- Le référent: à partir d'une personne, d'un objet ou d'un lieu mentionné dans un texte inconnu des élèves, leur demander de dire ce que cette personne, cet objet ou ce lieu rappellent ou évoquent. Ils peuvent le décrire ou le rattacher à une expérience personnelle. Faire comparer ce qu'ils ont dit à ce qu'en dit le texte.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1979

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

   - vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non;
   - vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des informations précises et complètes.

2) À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère expressif et de la rédaction d'un texte à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts.

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments;
- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments.

3) À l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures centré sur un événement, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

   - faire comparer les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit à ceux que les élèves connaissent dans la réalité;
   - faire vérifier si la situation de leur récit représente un danger ou une menace pour les personnages.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours;
- faire vérifier s'il y a lieu d'indiquer les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles leur discours est produit;
- faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés;
- vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité (questions posées, attitude, attention soutenue, etc.);
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

Acquisition de connaissances

- Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours: l'utilisation d'exemples, l'utilisation de comparaisons, l'utilisation de descriptions, l'utilisation d'explications, l'utilisation d'illustrations.

LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire résumer le récit pour en dégager les principales actions;
- faire découvrir, à l'aide des activités suivantes: des indices de temps, si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité,
- faire distinguer les parties dialoguées des parties narratives et faire identifier celui qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues;
- faire relever les passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets;

- faire identifier quelles parties des lieux ou des objets et quels traits des personnages sont décrits.

Acquisition de connaissances

- Le fonctionnement des actions dans le discours narratif: actions importantes, actions secondaires.
- Le fonctionnement du temps dans un récit: l'ordre des actions
- Le fonctionnement du dialogue dans le discours narratif: indices du dialogue (le tiret, les guillemets, les incises du type: dit-il, rétorqua-t-il, etc.)
- Le fonctionnement de la description: la description dans le discours narratif
- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à la lecture ou à l'écoute d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication;
- faire reconnaître si ces mots ou groupes de mots ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.

Acquisition de connaissances

- Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: le contexte verbal, la situation de communication.
- Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours: explicitation par périphrase; jeu de synonymie et d'antonymie; dérivation lexicale.

- Techniques et outils: le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).

3) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement

syntaxique de la phrase.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments;
- faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants;
- faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase:
  - les signes de ponctuation: majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point-virgule et tiret du dialogue;
  - les pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs;
  - les déterminants: adjectifs possessifs et démonstratifs;
  - les types de phrases: déclarative, interrogative, impérative et exclamative.

- Le sens de la phrase et la situation de communication

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire dire si les actions contenues dans leur récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité;

- faire vérifier si leur récit contient des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

Acquisition de connaissances

- Techniques et outils: le plan comme moyen de structurer un discours narratif.

2) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils respectent le fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement;
- faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française;
- vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves.

3) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours:

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication;
- faire vérifier si la virgule apparaît dans la formulation d'une énumération et à la suite d'un complément circonstanciel placé en tête de phrase;
- faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases;

- faire vérifier si les paroles rapportées sont annoncées par les deux-points suivies de guillemets ou par le tiret du dialogue;
- faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours;
- faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité;
- faire vérifier si la coordination ou la juxtaposition de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension et faire modifier s'il y lieu.

Acquisition de connaissances

- Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension: le temps des verbes, l'alinéa, la juxtaposition et la coordination des phrases.

4) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.

Acquisition de connaissances

- éléments de l'orthographe d'usage à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: du dictionnaire ou de toute autre source d'information:

  - les mots pour lesquels les élèves ont généralement des difficultés et qui correspondent au 2500 mots les plus fréquents de la langue française. Parmi ces mots, on traitera particulièrement de ceux qui présentent les difficultés suivantes: l'emploi de m devant b et p; les graphies du son an au début, à l'intérieur et à la fin des mots; les graphies du son è à l'intérieur et à la fin des mots; les doublements de consonnes c/cc et m/mm; les graphies du son s à l'intérieur et à la fin des mots.

- Techniques et outils: le dictionnaire usuel.

5) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Acquisition de connaissances

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: d'un dictionnaire, d'une grammaire ou de toute autre source d'information: les verbes:
  - les particularités orthographiques du radical de: pouvoir au futur simple et au conditionnel présent; faire au présent, à l'imparfait, au futur et au conditionnel présent;
  - les particularités orthographiques des verbes en cer et en ger;
  - les marques de personne des verbes usuels ayant comme sujet je, tu, il, elle, ils, elles, aux temps que l'élève utilise;
  - l'accord des verbes usuels dont le sujet est un groupe nominal (singulier ou pluriel) à structure simple;
  - l'accord des verbes usuels séparés du sujet par un pronom personnel ou par un complément de nom;
  - l'accord des verbes usuels dont le sujet est une énumération de deux termes ou plus appartenant à la 3e personne grammaticale;
  - l'accord du participe passé employé seul ou avec être, paraître, sembler, devenir et rester;
  - la graphie du son é dans la terminaison des verbes utilisés dans les structures suivantes: S+avoir ou être+V; SV+V; SV+Prép.+V;
  - les cas d'homophonie comme aime/aimes/aiment, jouais/jouait/jouaient, etc.;

Les noms:

- la marque du nombre des noms dont le pluriel suit la règle générale;
- la marque du genre des noms dont le féminin suit la règle générale;

Les adjectifs

- l'accord en genre et en nombre des adjectifs en position attribut ou précédés d'un déterminant qui indique clairement le genre et le nombre;
- les particularités orthographiques des adjectifs terminés en et et c;

Les homophones

- a/à, ce/se, c'est/ces/ses, mais/mes, on/ont, sont/sont/ cet/cette.

- Techniques et outils: la grammaire et autres manuels traitant des difficultés orthographiques (structure, type de renseignements fournis, utilité).

6) À l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Acquisition de connaissances

- Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral: la prononciation, le débit, le volume, l'intonation.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1979

DEUXIÈME SECONDAIRE

SITUATION DE COMMUNICATION

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un fait divers, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet:

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet du fait divers;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire résumer l'événement rapporté dans le fait divers;
- faire énumérer les renseignements qui permettent de préciser à qui l'événement est arrivé, quand et où il a eu lieu et comment il s'est produit;
- faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser l'événement;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles.

Acquisition de connaissances:

- L'intention de communication.
- Éléments du discours qui servent à préciser des informations: l'adverbe, le complément du verbe.
- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à la lecture de règles de jeux, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les règles;
- faire découvrir comment l'ordre dans lequel les règles sont présentées sert à en faciliter la compréhension;
- faire reconnaître dans quelle mesure les informations contenues dans les règles du jeu en facilitent la compréhension et en permettent l'exécution.

Acquisition de connaissances

- L'intention de communication
- Éléments du discours qui servent à préciser des consignes: l'adjectif qualificatif, l'adverbe, le complément du nom, le complément du verbe, la proposition relative.

3) Suite à l'audition d'un exposé à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet de l'exposé;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire découvrir les sentiments et les goûts exprimés dans l'exposé et faire relever les éléments du discours qui servent à les révéler;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé informe sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui donnent lieu à l'expression des sentiments et des goûts;
- faire dire jusqu'à quel point les élèves partagent les mêmes goûts, les mêmes sentiments.

Acquisition de connaissances

- L'intention de communication
- Éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments, des goûts: l'intonation, le débit, le volume, le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif, l'adverbe, l'interjection, la phrase exclamative.

4) Suite à la lecture d'un court roman d'aventures ou de science-fiction, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire énumérer les caractéristiques des personnages, des actions, des lieux, des objets qui constituent le monde fictif créé par l'auteur;
- faire distinguer parmi les principales caractéristiques des personnages, des actions, des lieux et des objets, celles qui se rapprochent de la réalité de celles qui s'en éloignent;
- faire identifier les situations du roman qui représentent un danger ou une menace pour les personnages;
- faire dire aux élèves ce qu'ils pensent des personnages et des situations que ceux-ci vivent;

Acquisition de connaissances

- L'intention de communication
- Rapports entre la présentation matérielle du roman et son contenu
- Éléments qui contribuent à créer un univers qui s'éloigne de la réalité: modification de l'espace; modification de la dimension des êtres; modification du temps; modification des pouvoirs humains et techniques, etc.

5) Suite à la lecture ou à l'audition d'un poème à caractère ludique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les sentiments exprimés dans le poème;
- faire relever les groupes de mots qui servent à exprimer ou à évoquer un sentiment, une émotion ou une sensation;

- faire regrouper les mots qui constituent des ensembles sonores et faire établir un rapport entre certains ensembles sonores utilisés et les sentiments, les êtres ou les objets évoqués dans le poème;
- faire reconnaître dans quelle mesure la présentation matérielle du poème peut en influencer la lecture;
- faire exprimer les impressions ou les sentiments suscités par ce poème.

Acquisition de connaissances

- Éléments qui servent à révéler l'aspect expressif d'un discours: champs sonores, champs lexicaux.
- La présentation matérielle d'un recueil de poèmes.

6) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier l'émetteur;
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.);
- faire découvrir jusqu'à quel point l'émetteur semble familier avec le sujet traité;
- faire identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le discours a été produit, et faire découvrir l'utilité de connaître ces circonstances pour mieux comprendre le discours;
- faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie;
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement: signature, références personnelles, formule d'appel, formule de politesse, date, noms de ville, de pays, adresse.

- Le référent

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la production d'un compte rendu oral d'événements, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non;
- faire vérifier s'ils ont précisé à qui l'événement est arrivé, quand et où il a eu lieu et comment il s'est produit.

2) À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère expressif et de la rédaction d'un texte à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments;
- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments.

3) À l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures comprenant plus d'un événement, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si leur récit présente les personnages, les lieux et les objets de façon à faire ressortir leurs caractéristiques principales;
- faire vérifier jusqu'à quel point les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit ressemblent ou non à ceux que les élèves

connaissent;
- faire vérifier si les situations de leur récit représentent, chacune, un danger ou une menace pour les personnages.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours;
- faire vérifier s'il y a lieu d'indiquer les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles leur discours est produit;
- faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés;
- faire vérifier si leur discours révèle une certaine familiarité avec le sujet traité;
- vérifier auprès du ou des récepteurs si les discours produits tenaient compte du degré de familiarité et d'intérêt que ceux-ci ont pour le sujet;
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

Acquisition de connaissances

- Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours: l'utilisation d'exemples, l'utilisation de comparaisons, l'utilisation de descriptions, l'utilisation d'explications, l'utilisation d'illustrations.

- Techniques et outils: le plan comme moyen de révéler aux récepteurs la structure d'un discours.
- La rétroaction

LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un court roman d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire résumer le roman d'aventures pour en dégager les principales actions;
- faire énumérer les personnages du roman et faire distinguer les personnages principaux des personnages secondaires;
- faire relever les caractéristiques (physiques et morales) des personnages principaux et
- faire découvrir quels changements les situations qui représentent un danger ou une menace entraînent dans la suite du roman.
- faire découvrir, à l'aide des activités suivantes: des indices de temps et de la nature même des actions, si les principales actions du roman sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité;
- faire distinguer, dans un texte approprié, les parties dialoguées des parties narratives et faire identifier celui qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues;
- faire identifier, dans un extrait approprié, les passages qui décrivent des personnages, des objets ou des lieux, et faire dire si les éléments retenus pour décrire ces personnages, ces objets ou ces lieux sont organisés selon un ordre spatial déterminé.

Acquisition de connaissances

- Le fonctionnement des actions dans le discours narratif: actions importantes, actions secondaires, personnages principaux, personnages secondaires.
- Le fonctionnement du temps dans le discours narratif: l'ordre des actions
- Le fonctionnement de la description: l'ordre spatial des éléments.
- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication;
- faire reconnaître si ces mots ou groupes de mots ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1979

Acquisition de connaissances

- Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: le contexte verbal, la situation de communication.
- Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours: explicitation par périphrase; jeu de synonymie et d'antonymie; dérivation lexicale.
- Techniques et outils: le dictionnaire usuel, le dictionnaire de synonymes et d'antonymes (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).

3) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants;
- faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.
- faire relever, dans certaines phrases, les mots ou les groupes de mots qui désignent l'agent de certaines actions;
- faire identifier, dans certaines phrases, les mots ou les groupes de mots exprimant les circonstances de temps, de lieu, de cause et de manière.

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase:
  - les pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs;
  - les déterminants: adjectifs possessifs et démonstratifs;
  - les structures de la phrase sans proposition subordonnée: phrase avec ou sans sujet, phrase avec verbe copule et attribut, phrase avec verbe actif suivi ou non d'un complément d'objet, phrase avec verbe passif suivi ou non d'un complément d'agent, phrase avec verbe impersonnel, phrase avec ou sans complément circonstanciel
- Le sens de la phrase et la situation de communication

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1979

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire dire si les événements contenus dans leur récit sont présentés dans l'ordre où ils se seraient déroulés dans la réalité;
- faire vérifier si leur récit contient des indices de temps qui permettent de situer les événements les uns par rapport aux autres.
- faire dire si leur récit d'aventures comporte des descriptions et si les éléments de leurs descriptions sont présentés selon un ordre déterminé.

Acquisition de connaissances

- Techniques et outils: le plan comme moyen de structurer un discours narratif.

2) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils respectent le fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement;
- faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française;
- vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves.

3) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours:

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication;
- faire vérifier si la virgule apparaît dans la formulation d'une énumération et à la suite d'un complément circonstanciel placé en tête de phrase;
- faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases;
- faire vérifier si les paroles rapportées sont annoncées par les deux-points suivies de guillemets ou par le tiret du dialogue;
- faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours;
- faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité;
- faire vérifier si la coordination ou la juxtaposition de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension et faire modifier s'il y lieu.

Acquisition de connaissances

- Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension: le temps des verbes, l'alinéa, la juxtaposition et la coordination des phrases

4) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.

Acquisition de connaissances

- éléments de l'orthographe d'usage à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: du dictionnaire ou de toute autre source d'information:

- les mots pour lesquels les élèves ont généralement des difficultés et qui correspondent au 3000 mots les plus fréquents de la langue française. Parmi ces mots, on traitera particulièrement de ceux qui présentent les difficultés suivantes: les noms propres désignant des lieux; le doublement des consonnes t/tt, l/ll, r/rr; les graphies du son é à la fin des noms; les graphies du son i à la fin des noms; les graphies du son in à l'intérieur et à la fin des mots; les graphies du son anse et sion; les mots dont la dérivation présente des anomalies.
- Techniques et outils: le dictionnaire usuel.

5) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Acquisition de connaissances

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: d'un dictionnaire, d'une grammaire ou de toute autre source d'information: les verbes:
  - l'accord des verbes usuels ayant comme sujet on;
  - l'accord des verbes usuels séparés de leur sujet par une apposition ou une proposition relative;
  - l'accord du participe passé employé avec avoir sans complément d'objet;
  - l'accord du participe passé employé avec avoir et précédé d'un nom personnel;
  - la présence de l'accent circonflexe sur le u de dû;
  - la graphie du son i à la fin d'un verbe;
  - l'orthographe de couples homophoniques comme je travaille/le travail;
  - la graphie du son é dans la terminaison des verbes utilisés dans les structures suivantes: S + V (adv.) + pron. + V; S + nég. + voir ou être + (adv.) + V; S + nég. + v. modal + V.

Les noms:

- le pluriel des noms dont l'usage est fréquent et qui se terminent en ou, eu, ail, au et al;

Les adjectifs

- l'accord en genre et en nombre des adjectifs précédés d'un déterminant qui n'en révèle pas le genre et le nombre;
- le pluriel des adjectifs dont l'usage est fréquent et qui se terminent en en et al;

Les homophones

- ça/sa, là/la/l'a, ou/où, peut/peu/peux, c'est/s'est, sur/sûr/.

- Techniques et outils: la grammaire et autres manuels traitant des difficultés orthographiques (structure, type de renseignements fournis, utilité).

6) À l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Acquisition de connaissances

- Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral: la prononciation, le débit, le volume, l'intonation.

TROISIÈME SECONDAIRE

SITUATION DE COMMUNICATION

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à l'audition d'un documentaire ou à la lecture d'une chronique ou d'un article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet:

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

   - faire identifier le sujet du documentaire, de la chronique ou de l'article;
   - faire identifier l'intention de l'émetteur;
   - faire relever, à l'aide des activités suivantes: d'un résumé, les faits essentiels contenus dans le documentaire, la chronique ou l'article;
   - faire discuter de la précision des informations contenues dans le documentaire, la chronique ou l'article;
   - faire reconnaître dans quelle mesure le documentaire, la chronique ou l'article contient ou ne contient pas des informations déjà connues et des informations nouvelles.

   Acquisition de connaissances:

   - Éléments du discours qui servent à préciser des informations: l'apposition, l'incise, la subordonnée relative, la subordonnée circonstancielle.

2) Suite à la lecture d'un texte d'invitation, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser.

   Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

   - faire identifier le sujet du texte d'invitation;
   - faire identifier l'intention de l'émetteur;
   - faire relever les éléments du texte qui révèlent explicitement l'intention d'inciter quelqu'un à agir;

- faire discuter de l'efficacité des moyens employés pour inciter;
- faire reconnaître dans quelle mesure le texte fournit les informations suffisantes sur des actions à poser.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui révèlent explicitement l'intention d'inciter quelqu'un à agir: noms, adverbes, verbes et adjectifs à valeur méliorative, comparatifs et superlatifs, impératifs, infinitifs.

3) Suite à l'audition d'une entrevue visant à faire connaître une personnalité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet de l'entrevue;
- faire identifier les différents sujets abordés à travers les questions posées et à travers les réponses fournies par la personne interrogée;
- faire découvrir quel (s) aspect (s) de la personne interrogée l'entrevue vise à faire connaître;
- faire identifier les sentiments, les goûts et les opinions que révèlent les réponses fournies par la personne interrogée;
- faire observer dans quelle mesure les sentiments, les goûts ou les opinions de la personne interrogée sont exprimés avec certaines nuances;
- faire voir de quelle manière les divers types de questions utilisés dans l'entrevue contribuent à faire connaître la personne interrogée.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui servent à nuancer des sentiments ou des opinions: le comparatif et le superlatif des adjectifs, les séries synonymiques, les éléments prosodiques.
- Les divers types de questions: questions pour obtenir des renseignements précis sur les goûts, des sentiments ou des opinions; questions qui suscitent la libre expression; questions qui servent à faire expliciter ou à faire préciser certaines réponses; questions qui servent à préciser le sens d'une question déjà posée.

4) Suite à la lecture d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin

d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les caractéristiques des personnages, des actions, des lieux et des objets qui les rendent merveilleux, magiques, féeriques;
- faire identifier qui est le héros et quelle est sa mission ou son projet, quels obstacles et quelles épreuves il rencontre, qui sont ses ennemis et ses alliés et comment il réussit sa mission ou son projet;
- faire identifier, s'il y a lieu, ce qui chez les personnages, les actions, les lieux et les objets évoque des moeurs et des coutumes d'un milieu social et culturel donné;
- faire comparer, s'il y a lieu, les moeurs et coutumes évoquées dans le conte aux moeurs et aux coutumes québécoises;
- faire dire aux élèves ce qu'ils pensent des personnages et des situations que ceux-ci vivent;

Acquisition de connaissances

- Le conte merveilleux
- Le conte folklorique

5) Suite à la lecture ou à l'audition d'un poème, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire relever les mots et les groupes de mots qui constituent des champs lexicaux et faire expliciter quelles impressions créent ces champs lexicaux ou ce qu'ils évoquent;
- faire relever les jeux d'allitérations, de rimes et de répétitions et faire expliciter quelles impressions ils créent;
- faire exprimer les impressions suscitées par ce poème.

Acquisition de connaissances

- Exploration du langage: jeux de sonorités, jeux de rimes, jeux d'allitération, jeux de répétitions, champs lexicaux.
- La présentation graphique du poème: majuscule, ponctuation, blancs, strophes.

6) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire relever les indices du discours qui permettraient d'identifier l'émetteur (statut social, nationalité, âge, traits de sa personnalité, type de relations que l'émetteur entretient avec le récepteur;
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.);
- faire découvrir si, dans le discours, l'émetteur parle de lui, de lui et d'autres personnes, ou parle du ou des récepteurs;
- faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit;

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui fournissent des indices sur l'émetteur: allusions, sous-entendus, références à des situations passées, présentes ou futures, etc.
- Éléments du discours qui permettent de voir si l'émetteur par le lui, de lui et d'autres personnes, ou parle du ou des récepteurs: pronoms personnels, possessifs et démonstratifs, adjectifs possessifs, noms propres de personnes.
- Éléments du discours pouvant créer l'intérêt: choix du sujet, choix des aspects traités, utilisation d'exemples s'adressant directement aux récepteurs, le recours à des exemples, le recours à l'humour, l'utilisation d'éléments prosodiques.
- Éléments du discours qui fournissent des indices quant à l'environnement: dates, noms propres, types de discours, moeurs, coutumes, faits historiques, institutions sociales, référent.

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître

dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non;
- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des informations précises et complètes;
- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves accordaient plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions.

Acquisition de connaissances

- Techniques et outils: le plan comme ressource servant à préparer un exposé.

2) À l'occasion de la production d'un exposé oral et de la rédaction d'un texte visant à faire connaître leurs sentiments ou leurs opinions sur quelqu'un, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs opinions.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire nommer les différents aspects de la personne que leur exposé ou leur texte présente;
- faire vérifier, auprès du ou des récepteurs, si leurs exposés ou leur texte exprimait des sentiments ou des opinions;
- faire vérifier, si les sentiments ou les opinions émis à propos d'une personne présentée sont exprimés avec certaines nuances;
- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les exposés ou les textes des élèves fournissaient des informations nouvelles à propos de la personne présentée.
- Techniques et outils: le plan comme moyen de préparer un discours.

3) À l'occasion de la rédaction d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si leur conte présente des personnages, des actions, des lieux et des objets dont les caractéristiques relèvent du merveilleux;
- faire vérifier si leur conte comprend un héros qui a une mission ou un projet, des obstacles ou des épreuves, des ennemis et des alliés.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours;
- faire énumérer certaines informations sur le ou les récepteurs (enfant, adulte, connu ou non connu, etc.) qui peuvent influencer la formulation de leur discours et faire vérifier s'ils en tiennent compte;
- faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés;
- faire distinguer les sentiments ou les opinions qu'ils attribuent de ceux qu'ils attribuent à d'autres ou qu'ils attribuent au (x) récepteur (s);
- vérifier auprès du ou des récepteurs dans quelle mesure leur discours a suscité de l'intérêt;
- faire observer dans quelle mesure leur discours tient compte des conditions dans lesquelles il est produit (temps, lieu, contexte, etc.);
- faire observer dans quelle mesure ils tiennent compte de la rétroaction;
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

Acquisition de connaissances

- Les conditions de production d'un discours: absence ou présence des récepteurs, nombre de récepteurs, réception (directe ou en différée), etc.

LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire résumer le conte pour en dégager les actions principales;
- faire identifier le héros, ses ennemis, ses alliés et faire relever leurs principales caractéristiques;
- faire décrire la situation initiale et identifier la mission ou le projet du héros;
- faire énumérer les obstacles ou les épreuves que le héros rencontre et les moyens qu'il utilise pour les surmonter;
- faire décrire la situation finale;
- faire comparer (en s'appuyant sur les indices de temps, la nature même des actions et le temps des verbes), l'ordre de présentation des actions dans le conte et l'ordre dans lequel elles se seraient déroulées dans la réalité;
- faire observer que la description de certaines actions occupe plus d'espace (nombre de lignes) que d'autres descriptions, et faire voir comment l'espace qu'occupent ces passages est proportionnel ou non à la durée réelle des actions qu'on y rapporte;
- faire découvrir, en s'appuyant sur les pronoms ou sur l'histoire elle-même, si l'histoire racontée est arrivée à celui qui raconte ou à quelqu'un d'autre;
- faire distinguer les paroles des personnages qui sont rapportées directement de celles qui le sont indirectement;
- faire relever les parties descriptives du conte et faire identifier les caractéristiques des personnages, des lieux et des objets décrits;
- faire découvrir sous quel aspect les personnages, les objets et les lieux sont décrits.

Acquisition de connaissances

- Le fonctionnement des actions dans le discours narratif: la logique des actions.
- Le fonctionnement du temps dans le discours narratif: l'ordre des actions et la durée des actions.
- Le fonctionnement de la description: l'aspect.
- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication;
- faire reconnaître si ces mots ou groupes de mots ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.

Acquisition de connaissances

- Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: le contexte verbal, la situation de communication.
- Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours: explicitation par périphrase; jeu de synonymie et d'antonymie; dérivation lexicale.
- Techniques et outils: le dictionnaire usuel, le dictionnaire de synonymes et d'antonymes (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).

3) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants;
- faire identifier sur quoi porte l'interrogation ou la négation dans certaines phrases du texte;
- faire relever, dans certaines phrases, les expressions qui annoncent qu'on rapporte directement ou indirectement les paroles de quelqu'un;
- faire expliciter le sens de certaines phrases complexes;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des alinéas, la structure du discours.

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase:
  - les structures de la phrase à plusieurs propositions: phrase avec complétive (conjonctive ou infinitive) et phrase de style indirect: phrase

avec proposition circonstancielle conjonctive; phrase avec proposition relative;
- la syntaxe de la phrase interrogative et de la phrase négative, selon que l'interrogation ou la négation porte sur toute la phrase ou une partie de celle-ci;

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la rédaction d'un conte, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si leur conte comprend:
  - une situation initiale qui présente un héros et la mission ou le projet qu'il a à réaliser;
  - un noeud qui présente les obstacles ou les épreuves qu'il doit surmonter, les ennemis qui lui nuisent et les alliés qui l'aident;
  - une situation finale qui révèle comment il réussit sa mission ou son projet;
- faire vérifier si leur conte contient les indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres;
- faire vérifier si le temps des verbes permet de situer les actions de leur conte par rapport au moment où elles sont racontées, et de les situer entre elles;
- faire constater si, dans leur conte, certaines actions occupent plus d'espace que d'autres, et faire voir ce que cela révèle;
- faire dire si les actions relatées dans leur conte ont été vécues par celui qui raconte ou par quelqu'un d'autre, et faire vérifier si les pronoms utilisés contribuent à le révéler;
- faire dire si leur conte contient des paroles de personnages rapportées directement ou indirectement;
- faire vérifier si les descriptions contenues dans leur conte font ressortir des traits caractéristiques des personnages, des lieux ou des objets décrits.

Acquisition de connaissances

- Le narrateur dans le discours narratif: récit à la 3e personne; récit à la 1re personne.
- Le style direct, le style indirect.

- Techniques et outils: le plan comme moyen de structurer un discours narratif.

2) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils respectent le fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement;
- faire vérifier si certains mots ou groupes de mots appartiennent au lexique de la langue française ou s'ils sont des emprunts à l'anglais, et faire corriger, s'il y a lieu;
- vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves.
- Techniques et outils: dictionnaires usuels qui traitent les mots par famille ou isolément; dictionnaires de synonymes et d'antonymes; ouvrages traitant des anglicismes (compositions, renseignements fournis, index).

3) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours:

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication;
- faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours;
- faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes de façon à en révéler la structure;
- faire vérifier si la façon de juxtaposer et de coordonner les phrases en facilite la lecture et la compréhension et faire modifier s'il y lieu.
- faire vérifier le mode et le temps des verbes des phrases formulées en style direct et indirect et faire modifier s'il y a lieu.

Acquisition de connaissances

- Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension: l'alinéa, la juxtaposition et la coordination des phrases,

le style direct et indirect.

4) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.

Acquisition de connaissances

- éléments de l'orthographe d'usage à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: du dictionnaire ou de toute autre source d'information:
  - les mots pour lesquels les élèves ont généralement des difficultés et qui correspondent au 3500 mots les plus fréquents de la langue française. Parmi ces mots, on traitera particulièrement de ceux qui présentent les difficultés suivantes: l'emploi de la minuscule ou de la majuscule pour les mots désignant des peuples; les mots commençant à l'oral par une voyelle; le doublement des consonnes n/nn, p/pp, f/ff; les graphies des sons ail, eil, euil, ueil, ouil ille; les abréviations de mots fréquents comme monsieur, madame, boulevard, etc.

5) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Acquisition de connaissances

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: d'un dictionnaire, d'une grammaire ou de toute autre source d'information: les verbes:
  - les particularités orthographiques des verbes être et avoir à l'impératif et au subjonctif présent et des verbes pouvoir et vouloir au subjonctif présent;
  - le redoublement du r des verbes mourir et courir au futur et au conditionnel présent;
  - l'accord des verbes usuels dont le sujet est un nom collectif sans complément;
  - l'accord des verbes usuels dont le sujet est formé de deux termes (ou plus) de personnes grammaticales différentes;
  - l'accord des verbes usuels qui suivent les expressions comme: c'est moi qui, c'est vous qui, etc.;
  - l'accord des verbes usuels ayant comme sujet le pronom qui, dont le ou les antécédents sont des noms ou des pronoms de la 3e personne;
  - l'accord du participe passé employé avec avoir dans une proposition relative introduite par le pronom que;
  - la terminaison du passé simple des verbes utilisés par les élèves;

Les adjectifs

- la présence du tréma sur le e féminin des adjectifs en gu;
- l'accord de tout employé comme adjectif;

Les homophones

- davantage/d'avantage, leur/leurs, prêt/près, qu'il/ qui, plutôt/plus tôt, aussitôt/aussi tôt, dans/d'en, sans/s'en.

- Techniques et outils: la grammaire et autres manuels traitant des difficultés orthographiques (structure, type de renseignements fournis, utilité).

6) À l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume et l'intonation révélaient la maîtrise du trac;
- faire relever ce qui, dans la situation de communication, pouvait contribuer à créer le trac;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Acquisition de connaissances

- Éléments prosodiques et manifestations du trac: prononciation: escamotage, bafouillement, etc.; débit: trop rapide, trop lent, sans pause, etc.; volume: trop bas, trop haut, etc.; intonation: non variée, récitative, chantante, etc.

PROGRAMME DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE DE 1979

QUATRIÈME SECONDAIRE

SITUATION DE COMMUNICATION

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un article de journal ou de revue à caractère analytique sur un sujet d'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet:

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire découvrir les informations contenues dans le titre de l'article de journal ou de revue;
- faire résumer l'événement rapporté dans l'article de journal ou de revue;
- faire énumérer les renseignements qui permettent de préciser à qui l'événement est arrivé, quand et où il a eu lieu et comment il s'est produit;
- faire distinguer les faits des opinions ou des commentaires contenus dans l'article de journal ou de revue;
- faire distinguer les opinions de l'émetteur de celles qu'il attribue à d'autres personnes;
- faire observer dans quelle mesure l'auteur traite objectivement l'information;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'article de journal ou de revue contient des informations suffisantes et précises et si ces informations contribuent à mieux faire comprendre le sujet d'actualité et à développer un intérêt pour le sujet.

Acquisition de connaissances:

- Éléments du discours révélant l'objectivité: les pronoms neutres, le vocabulaire neutre, l'utilisation de noms propres, d'adjectifs qualificatifs et numéraux pour préciser les informations, l'absence d'indices de rapports entre l'émetteur et le récepteur, les éléments prosodiques propres à créer le ton neutre.
- Éléments du discours révélant la subjectivité: les pronoms personnels (je, nous), certaines expressions du type Je pense, Nous croyons, etc.; le vocabulaire connotatif, les indices de rapports entre l'émetteur et le récepteur, les éléments prosodiques propres à créer des effets.
- Composition d'un journal

- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à la lecture ou à l'audition d'un message publicitaire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le produit que l'on veut vendre ou promouvoir;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire énumérer les informations objectives sur ce que l'on veut vendre ou promouvoir;
- faire relever les mots et les expressions qui servent à caractériser et à rendre désirables les personnes, les lieux, les actions et les objets;
- faire identifier le ou les types de discours utilisés dans le message publicitaire (narratif, analytique, argumentatif);
- faire reconnaître dans quelle mesure le ou les types de discours utilisés dans le message publicitaire visent à inciter à agir;
- faire découvrir les diverses ressources graphiques, sonores et visuelles utilisées pour inciter à agir;
- faire reconnaître dans quelle mesure les personnes, les lieux, les actions, et les objets représentés dans le message publicitaire correspondent à la réalité que connaissent les élèves;
- faire juger de la pertinence et de la valeur des arguments ou des motifs utilisés pour inciter à agir;

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui révèlent l'intention d'inciter quelqu'un à agir: noms, adverbes, verbes et adjectifs à valeur méliorative, comparatifs et superlatifs, impératifs, champs lexicaux, marqueurs de rapports entre l'émetteur et le récepteur (pronoms et adjectifs de la 2e personne, apostrophes, interrogatives, exclamatives), variété de types de discours (narratif, descriptif, analytique, argumentatif), ressources graphiques et sonores (illustrations, photos, titres, procédés de mise en relief, typographie, éléments prosodiques).

3) Suite à la lecture d'une lettre d'opinions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire relever les mots et les expressions qui révèlent l'intention de l'émetteur;
- faire découvrir si la lettre d'opinions vise à répondre à un commentaire émis par quelqu'un d'autre ou à exprimer le point de vue de l'émetteur sur un sujet donné;
- faire identifier le fait d'actualité qui a donné lieu à la lettre d'opinions;
- faire résumer les opinions exprimées;
- faire identifier le ton de la lettre d'opinions;
- faire reconnaître dans quelle mesure la lettre d'opinions informe suffisamment sur la position de l'émetteur;
- faire dire dans quelle mesure les élèves partagent les opinions de l'émetteur.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui servent à annoncer l'expression d'opinions: expressions de type, Je pense que, À mon avis, on peut supposer que, etc..
- Le ton d'un discours: ironique, humoristique, agressif, neutre.

4) Suite à la lecture d'une nouvelle littéraire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les caractéristiques des personnages, des événements, des lieux et des objets qui contribuent à les présenter comme vraisemblables;
- faire relever des mots et des groupes de mots qui, tout en décrivant les personnages, les actions, les lieux et les objets, constituent des champs lexicaux, et faire dire quelles impressions créent ces champs lexicaux ou ce qu'ils évoquent;
- faire découvrir certaines valeurs morales ou sociales véhiculées par les personnages de la nouvelle;
- faire dire aux élèves dans quelle mesure ils peuvent s'identifier à ces personnages ou à ces situations;

Acquisition de connaissances

- L'aspect vraisemblable de la nouvelle littéraire

5) Suite à la lecture d'une pièce de théâtre, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire imaginer et faire décrire, à l'aide des activités suivantes: de notes de l'auteur et des dialogues, les personnages, le décor, les costumes et les accessoires que la pièce exigerait pour être représentée sur une scène;
- faire imaginer et faire décrire, à partir d'une scène choisie dans une pièce lue, le comportement des personnages (voix, gestes, mouvements, attitudes);
- faire découvrir certaines valeurs morales ou sociales véhiculées par les personnages de la pièce;
- faire dire aux élèves dans quelle mesure ils peuvent s'identifier à ces personnages ou à ces situations.

6) Suite à la lecture ou à l'audition d'un poème, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le ou les principaux thèmes abordés dans le poème;
- faire relever les jeux d'allitérations, de rimes et de répétitions et faire expliciter quelles impressions ils créent;
- faire découvrir l'utilisation particulière de la langue aux plans grammatical et syntaxique, et faire dire les effets que cette utilisation produit;
- faire comparer, suite à un échange sur les thèmes abordés, les sentiments, les émotions et les sensations du poète à ceux que le poème suscite.

Acquisition de connaissances

- Le traitement de la langue dans le poème

7) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire relever les indices du discours qui permettraient d'identifier l'émetteur (statut social, nationalité, âge, traits de sa personnalité, type de relations que l'émetteur entretient avec le récepteur;
- faire relever les indices du discours qui révéleraient si l'émetteur et le récepteur se connaissaient personnellement ou non, et s'ils ont entre eux des rapports hiérarchiques ou professionnels;
- faire relever les éléments du discours qu'utilise l'émetteur pour explicitement établir et maintenir des rapports avec le récepteur;
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.);
- faire relever ce qui dans le discours (objets, sentiments, actions, etc.) est attribué à l'émetteur, au (x) récepteur (s) ou à quelqu'un d'autre;
- faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit;
- faire dire jusqu'à quel point le discours lu ou entendu tient compte des caractéristiques du ou des récepteurs auxquels il s'adresse (connaissance du sujet, intérêts, besoins, statut social, etc.);
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui révèlent les rapports émetteur/récepteur: pronoms personnels, variétés de langue, allusions, sous-entendus, références à des situations passées ou présentes, rapports hiérarchiques, familiers;
- Éléments du discours qui révèlent les rapports émetteur/récepteur/référent: pronoms personnels, possessifs et démonstratifs, adjectifs possessifs et démonstratifs;
- Éléments du discours qui servent à établir et à maintenir des rapports avec le récepteur: choix du sujet, choix des aspects traités, utilisation

d'exemples s'adressant directement aux récepteurs, le recours à des exemples, le recours à l'humour, l'utilisation d'éléments prosodiques.

- Le référent;
- Moyens qui permettent d'identifier les circonstances dans lesquelles le discours a été produit: indices fournis par le discours (dates, noms propres, moeurs, faits historiques, etc.), dictionnaires, encyclopédies, ouvrages historiques.

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la production d'un exposé oral et de la rédaction d'un texte informatif visant à expliquer un sujet lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- vérifier auprès des récepteurs si les exposés ou les textes des élèves contenaient des faits nouveaux ou non;
- faire vérifier s'ils ont précisé à qui les événements sont arrivés, quand et où ils ont eu lieu et comment ils se sont produits;
- faire distinguer la place accordée aux faits de la place accordée aux opinions ou aux commentaires dans les discours produits;
- faire vérifier dans quelle mesure les opinions ou les commentaires nuisent à l'objectivité de l'information.

2) À l'occasion de la rédaction d'une lettre d'opinions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs opinions sur un sujet donné.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le fait qui a donné lieu à la lettre d'opinions est clairement identifié;
- faire vérifier s'ils utilisent des mots et des expressions qui révèlent explicitement leur intention;

Acquisition de connaissances

- Protocole de la lettre: lieu et date de rédaction, nom, titre et adresse du destinataire, formule d'appel, formule de politesse et signature et adresse de l'expéditeur.

3) À l'occasion de la rédaction d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de donner leur vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire observer jusqu'à quel point les personnages, les actions, les lieux et les objets de leur nouvelle sont vraisemblables;
- faire vérifier dans quelle mesure les mots et les groupes de mots utilisés pour décrire les personnages, les actions, les objets et les lieux, participent au ton général qui se dégage de leur nouvelle;
- faire découvrir que certaines caractéristiques des personnages de leur nouvelle révèlent des valeurs.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours;
- faire observer jusqu'à quel point leur discours fournit des informations sur eux-mêmes (statut social, âge, goûts, caractère, etc.);
- faire vérifier s'ils tiennent compte des caractéristiques du ou des récepteurs;
- faire observer si leur discours révèle ou non l'existence de rapports entre eux et le ou les récepteurs;
- faire observer dans quelle mesure leur discours tient compte des connaissances dans lesquelles il est produit (temps, lieu, contexte, etc.);
- faire observer dans quelle mesure ils ont tenu compte de la rétroaction;
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'une nouvelle littéraire ou d'une pièce de théâtre, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte

du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire résumer la nouvelle ou la pièce de théâtre pour en dégager les principales actions;
- faire identifier le personnage principal et faire établir les rapports qui existent entre le déroulement des actions et les réactions psychologiques ou affectives de ce personnage;
- faire décrire la situation psychologique ou affective initiale dans laquelle se trouve le personnage principal et faire identifier l'événement qui vient perturber cette situation;
- faire décrire la situation psychologique ou affective finale amenée par le dénouement de la nouvelle;
- faire comparer (en s'appuyant sur les indices de temps, la nature même des actions et le temps des verbes), l'ordre de présentation des actions dans la nouvelle à l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité et faire découvrir ce que révèle l'ordre des actions de la nouvelle;
- faire observer que le récit de certaines actions occupe plus d'espace (nombre de lignes) que d'autres, et faire découvrir si l'espace qu'occupent ces passages est proportionnel ou non à la durée réelle de ces actions;
- faire découvrir, à l'aide des activités suivantes: de signes qui le révèlent dans le texte (les pronoms Je, Il, l'histoire elle-même), si le narrateur de la nouvelle est un personnage de l'histoire racontée ou quelqu'un qui ne participe aucunement au déroulement des actions;
- faire relever certains passages descriptifs et faire dire si les personnages, les objets et les lieux décrits dans ces passages sont vus par l'un ou l'autre des personnages de l'histoire ou par le narrateur;
- faire voir ce qui motive l'introduction de ces passages descriptifs dans le récit;
- faire distinguer les paroles des personnages qui sont rapportées directement de celles qui le sont indirectement;
- faire relever dans les passages en style direct et indirect et dans les dialogues, des mots et des expressions qui fournissent des précisions sur le ton et l'attitude du personnage qui parle, et faire observer ce que ces précisions révèlent sur ce personnage.

Acquisition de connaissances

- Le fonctionnement des actions dans le discours narratif: la logique des actions.
- Le fonctionnement du temps dans le discours narratif: l'ordre des actions et la durée des actions.
- Le fonctionnement de la description: le point de vue, l'introduction de descriptions dans le discours narratif.

- Éléments du discours qui servent à préciser le ton ou l'attitude d'une personne dont on rapporte les paroles: verbes expressifs, adverbes, compléments circonstanciels.
- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à la lecture d'un article de journal ou de revue à caractère analytique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours analytique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet traité;
- faire relever, s'il y a lieu, les sous-titres et faire découvrir quels aspects du sujet ils annoncent;
- faire identifier les différents aspects abordés et faire résumer ce qui est dit sur chacun de ces aspects;
- faire voir comment l'organisation des paragraphes correspond aux différents aspects du sujet;
- faire reconnaître comment chaque aspect traite une seule partie du sujet;
- faire découvrir si l'article établit des liens ou des rapports entre chacun des aspects abordés;
- faire nommer d'autres aspects du même sujet que l'auteur de l'article aurait pu aborder;
- faire relever des expressions qui fournissent des indications sur la structure du texte et faire dégager le plan de l'article.
- Techniques et outils: le résumé, le plan.

3) Suite à la lecture d'une lettre d'opinions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours argumentatif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet traité dans la lettre d'opinions;
- faire découvrir le point de vue que la lettre d'opinions veut défendre;
- faire relever les éléments du discours utilisés par l'émetteur, pour obtenir l'adhésion au point de vue qu'il défend, et faire relever les expressions qui les annoncent explicitement;
- faire voir si l'ordre de présentation des arguments contribue à obtenir l'adhésion;

- faire dégager la structure de la lettre et faire voir la façon dont les arguments sont organisés entre eux.

Acquisition des connaissances

- Éléments du discours pouvant être utilisés pour obtenir l'adhésion à un point de vue: faits, exemples, énoncés généraux (lois, proverbes, maximes, etc.), références qui font autorité.
- L'ordre des arguments;
- Les marqueurs de relations et les divers rapports qu'ils établissent: rapports: comparaison, opposition, conséquence ou conclusion, cause, addition, condition ou supposition, etc.; marqueurs: comme, par exemple, mais, par contre, bien que, ainsi, alors, donc, en conclusion, parce que, car, attendu que, en outre, de plus, si, en admettant que, dans, etc.
- Structure de l'argumentation et organisation des arguments: le point de vue peut précéder ou suivre les arguments; les arguments peuvent être organisés selon des rapports: d'addition, d'opposition, etc.

4) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication;
- faire reconnaître si ces mots ou groupes de mots ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.
- faire découvrir les mots ou les expressions qui permettent d'identifier la variété de langue utilisée dans le discours;
- faire découvrir, s'il y a lieu, les mots ou les expressions du discours qui sont des régionalismes.

Acquisition de connaissances

- Les variétés de langue: populaire, familière, soutenue.
- Les régionalismes.

5) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire justifier, s'il y a lieu, le rôle que jouent dans certaines phrases les deux-points, les points de suspension et les parenthèses;
- faire expliciter le rapport logique que révèlent certaines conjonctions de subordination;
- faire expliciter le rapport qui existe entre les informations fournies par certaines participales et les informations contenues dans l'ensemble de la phrase;
- faire expliciter le rapport qui existe entre les informations fournies par certaines incises et les informations contenues dans l'ensemble de la phrase;
- faire expliciter le sens de certaines phrases sans verbe conjugué ou faire expliciter leur rapport avec la phrase qui précède ou qui suit;
- faire expliciter le sens de certaines phrases comprenant plusieurs propositions subordonnées;
- faire reconnaître dans quelle mesure les alinéas correspondent à la structure du discours;
- faire expliciter, s'il y a lieu, en quoi les sous-titres révèlent la structure du discours;
- faire relever, s'il y a lieu, les expressions introduites dans le discours pour en révéler l'organisation;
- faire découvrir certaines structures syntaxiques qui permettent d'identifier la variété de langue utilisée;

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase:
  - les signes de ponctuation: deux-points, point de suspension, parenthèses; les marqueurs de relation: conjonctions de subordination révélant des rapports logiques;
  - les structures de phrase: phrase avec proposition participale; phrase avec proposition incise, phrase avec proposition sujet, phrase sans verbe conjugué.
- Le sens d'une phrase et la situation de communication.
- Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou facilitent la compréhension: l'alinéa, les sous-titres, des expressions comme premièrement, ci-dessus, comme il vient d'être dit, en conclusion, etc.

- Les variétés de langue: populaire, familière, soutenue.

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la rédaction d'un texte qui s'apparente à la nouvelle littéraire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si leur texte comprend:
  - une situation initiale qui présente le personnage principal sous son aspect psychologique;
  - un événement déclencheur qui vient perturber cette situation;
  - une situation finale qui présente un dénouement inattendu;
- faire dire si les actions contenues dans leur texte sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées ou non, et faire préciser si l'ordre de présentation des actions est motivé par le souci de faciliter la lecture ou de créer un effet;
- faire vérifier si le temps des verbes utilisé permet de situer les actions de leur nouvelle par rapport au moment où elles sont racontées et de les situer entre elles;
- faire comparer l'espace (nombre de lignes) accordé aux différentes actions de leur nouvelle à leur durée réelle, et faire voir ce que révèle l'importance accordée à certaines actions;
- faire dire si le narrateur de leur nouvelle est un personnage de l'histoire racontée ou quelqu'un qui ne participe aucunement au déroulement des actions, et faire vérifier si les pronoms utilisés ou l'histoire elle-même contribuent à le révéler;
- faire justifier la présence de passages descriptifs dans leur nouvelle;
- faire vérifier si les paroles rapportées dans leur nouvelle sont accompagnées de mots ou d'expressions qui révèlent le ton ou l'attitude des personnages qui les prononcent.

Acquisition de connaissances

- Le fonctionnement du discours narratif dans le texte dramatique: traitement des dialogues, traitement des descriptions, déroulement des actions (ordre et durée).
- Techniques et outils: le plan comme moyen de structurer un discours narratif.

2) À l'occasion de la production d'un exposé oral ou de la rédaction d'un texte informatif visant à expliquer un sujet lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours analytique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sujet de leur analyse est clairement énoncé;
- faire nommer les différents aspects abordés;
- faire vérifier si chacun des aspects se rapporte au sujet traité;
- faire vérifier si chaque aspect abordé correspond à une partie du texte clairement identifiée (paragraphes, sous-titres, etc.);
- faire voir jusqu'à quel point l'importance accordée à chaque aspect se justifie;
- faire découvrir les autres aspects du même sujet qu'ils auraient pu traiter;
- faire voir si leur texte fournit des indices qui en révèlent l'articulation.

Acquisition de connaissances

- Structure de l'analyse
- Techniques et outils: le plan.

3) À l'occasion de la rédaction d'une lettre d'opinions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours argumentatif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sujet de leur lettre d'opinions est clairement énoncé;
- faire dire quel point de vue leur lettre d'opinions veut défendre;

- faire vérifier si leurs arguments sont présentés selon un ordre déterminé;
- faire relever les différents éléments utilisés pour obtenir l'adhésion, et faire voir dans quelle mesure chacun y contribue;
- faire relever les marqueurs de relations contenus dans leur texte et faire vérifier s'ils les utilisent de façon pertinente;
- faire vérifier si leur texte fournit les indices qui en révèlent l'articulation.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots ou groupes de mots correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement;
- faire vérifier si certains mots ou groupes de mots appartiennent au lexique de la langue française ou s'ils sont des emprunts à l'anglais et faire corriger, s'il y a lieu;
- vérifier auprès du ou des récepteur s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves;
- faire vérifier jusqu'à quel point les mots utilisés pour désigner une même réalité varient, et faire modifier, s'il y a lieu, de manière à créer une variété propre à maintenir l'intérêt;
- faire observer, s'il y a lieu, que certains mots ou certaines expressions correspondent à une variété de langue autre que celle utilisée dans l'ensemble du discours, et faire modifier au besoin.

Acquisition de connaissances

- Techniques et outils: ouvrages traitant des anglicismes (composition, renseignements fournis, index).
- Aspect du discours qui contribue à maintenir l'intérêt: la variation dans le choix des mots désignant une même réalité (synonymes, périphrases, pronoms, etc.).

5) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier auprès d'un récepteur dans quelle mesure la structure de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension;
- faire vérifier si la structure syntaxique de leurs phrases est conforme à la syntaxe de la langue française, et faire modifier, s'il y a lieu;
- faire vérifier si les alinéas correspondent à la structure du discours;
- faire vérifier, s'il y a lieu, d'introduire des sous-titres ou des expressions propres à révéler la structure du discours;
- faire vérifier si la totalité ou la majorité des phrases présentent la même structure et les faire modifier, s'il y a lieu, de manière à créer une variété propre à maintenir l'intérêt;
- faire observer, s'il y a lieu, que certaines structures syntaxiques correspondent à une variété de langue autre que celle utilisée dans l'ensemble du discours, et faire modifier au besoin.

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: les structures de phrases: phrases complexes.
- Aspect du discours qui contribue à faciliter la lecture et à maintenir l'intérêt: la variation dans le choix de structures et des types de phrases.

6) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.

Acquisition de connaissances

- éléments de l'orthographe d'usage à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: du dictionnaire ou de toute autre source d'information:

7) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Acquisition de connaissances

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: d'un dictionnaire, d'une grammaire ou de toute autre source d'information: les verbes:
  - l'accord des verbes usuels suivis de leur sujet, aux modes et aux temps que les élèves utilisent;
  - l'accord des verbes usuels dont le sujet est un nom collectif suivi d'un complément;
  - l'accord des verbes usuels dont le sujet comprend deux termes unis par ou, ni, comme, etc.

Les adjectifs

- l'accord de demi, vingt, cent, mille, nu;
- l'accord de quel interrogatif ou exclamatif;

Les homophones

- dont/donc, quand/quant/qu'en, on/ont, n';

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser en recourant à une grammaire, à un dictionnaire ou à toute autre source d'information: les verbes
  - la terminaison des verbes usuels en eler, eter, yer, aux modes et aux temps que les élèves utilisent;
  - l'orthographe des verbes vaincre, rompre, s'asseoir, bouillir, coudre, acquérir et mouvoir;
  - l'orthographe de verbes comme semer, lever, etc;
  - l'accord du participe passé employé avec avoir et suivi d'un infinitif.

Les noms

- le pluriel des noms composés;
- le pluriel des noms propres.

Les adjectifs

- le pluriel des adjectifs composés;
- l'accord des expressions désignant la couleur.

Autres cas

- l'accord de possible, tel, tout, même, quelque.

8) À l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume et l'intonation révélaient la maîtrise du trac;
- faire relever ce qui, dans la situation de communication, pouvait contribuer à créer le trac;
- faire observer dans quelle mesure la prononciation révèle à quelle variété de langue appartient leur discours;
- faire observer, s'il y a lieu, les façons de prononcer qui sont les traits propres à la communauté québécoise;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Acquisition de connaissances

- Éléments prosodiques et manifestations du trac: prononciation: escamotage, bafouillement, etc.; débit: trop rapide, trop lent, sans pause,

etc.; volume: trop bas, trop haut, etc.; intonation: non variée, récitative, chantante, etc.

CINQUIÈME SECONDAIRE

SITUATION DE COMMUNICATION

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à l'audition d'un reportage, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet:

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire résumer les principaux faits contenus dans le reportage;
- faire découvrir les informations contenues dans le titre de l'article de journal ou de revue;
- faire distinguer le témoignage du reporter (commentaires, explications, opinions) des témoignages des autres personnes interrogées dans le reportage;
- faire découvrir les diverses ressources graphiques, sonores et linguistiques utilisées pour transmettre les informations dans le reportage;
- faire énumérer les renseignements qui permettent de préciser à qui l'événement est arrivé, quand et où il a eu lieu et comment il s'est produit;
- faire observer dans quelle mesure l'auteur traite objectivement l'information;
- faire reconnaître dans quelle mesure les informations contenues dans le reportage contribuent à mieux faire comprendre le sujet traité ou à développer un intérêt pour celui-ci.

Acquisition de connaissances:

- Éléments du discours révélant l'objectivité: les pronoms neutres, le vocabulaire neutre, l'utilisation de noms propres, d'adjectifs qualificatits et numéraux pour préciser les informations, l'absence d'indices de rapports entre l'émetteur et le récepteur, les éléments prosodiques propres à créer le ton neutre.
- Éléments du discours révélant la subjectivité: les pronoms personnels (je, nous), certaines expressions du type Je pense, Nous croyons, etc, le vocabulaire connotatif, les indices de rapports entre l'émetteur et le récepteur, les éléments prosodiques propres à créer des le ton neutre.

- Autres éléments du discours (reportage) pouvant révéler la subjectivité: reportage écrit: photos, titres, sous-titres, procédés de mise en relief, typographie; reportage télévisé: l'image, le montage, les éléments prosodiques.
- Techniques et outils: le résumé.

2) Suite à la lecture d'un contrat, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet du contrat;
- faire relever les mots et les expressions qui servent à désigner les parties en cause;
- faire distinguer les droits, les privilèges et les responsabilités de chacune des parties en cause;
- faire découvrir dans quelle mesure les mots ou les groupes de mots désignent et précisent de façon univoque les droits, les privilèges et les responsabilités des parties en cause;
- faire reconnaître dans quelle mesure le contrat contient des informations suffisantes, précises et pertinentes pouvant régir le comportement des parties en cause.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui servent à préciser des droits, des privilèges, des responsabilités: termes techniques et légaux, pronoms de la 3e personne, vocabulaire neutre.

3) Suite à la lecture d'un éditorial ou d'un article-critique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier l'intention de l'émetteur;

- faire identifier ce qui a donné lieu à l'éditorial ou à l'article-critique;
- faire résumer les opinions contenues dans l'éditorial ou dans l'article-critique;
- faire distinguer les opinions qui sont introduites explicitement par des expressions du type: nous croyons que, à notre avis, de celles qui ne le sont pas;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'éditorial ou l'article-critique informe clairement sur les opinions de l'éditorialiste ou du critique;
- faire dire dans quelle mesure les élèves partagent les opinions émises par l'éditorialiste ou par le critique.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui servent à indiquer une certaine neutralité: vocabulaire neutre, pronoms de la 3e personne, tournures impersonnelles, marqueurs de relation (donc, parce que, en conséquence, etc.).
- Techniques et outils: le résumé.

4) Suite à la lecture d'un roman, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les principales caractéristiques des personnages, des lieux et des événements qui constituent l'univers créé par l'auteur;
- faire juger du degré de vraisemblance de cet univers;
- faire dégager la dimension symbolique des personnages, des actions et des lieux du roman;
- faire identifier les principales valeurs véhiculées par les personnages et par les situations créés par l'auteur;
- faire relever, dans certains extraits, les mots et les groupes de mots qui, tout en décrivant des personnages, les actions, les lieux et les objets, constituent des champs lexicaux, et faire dire quelles impressions créent ces champs lexicaux ou ce qu'ils évoquent;
- faire commenter l'univers créé par l'auteur et faire comparer le point de vue des élèves à celui exprimé par d'autres (point de vue du maître, articles de journal ou de revue, etc.).

Acquisition de connaissances

- La dimension symbolique d'un roman: les personnages, les actions, les lieux.

5) Suite à la lecture ou à l'audition d'un poème, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier les impressions, les sensations et les sentiments exprimés dans le poème;
- faire découvrir les ressources particulières de la langue utilisée par le poète pour évoquer ou exprimer ses sentiments, ses impressions, ses sensations;
- faire identifier les principaux thèmes abordés dans le poème et faire découvrir la vision du monde qu'illustre le poète dans son poème;
- faire dire aux élèves dans quelle mesure ils partagent ou non cette vision du monde.

Acquisition de connaissances

- Éléments qui caractérisent le traitement particulier de la langue dans un poème: graphiques: disposition des blancs, collages, calligrammes, etc.; phoniques: rimes, rythmes, assonances, allitérations; grammaticaux et syntaxiques: utilisation particulière des majuscules et de la ponctuation, modification de la structure habituelle de la phrase, absence de marqueurs de relation, etc.; structurels: symétrie, strophes, répétitions.

6) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire relever les indices du discours qui permettraient d'identifier l'émetteur (statut social, nationalité, âge, traits de sa personnalité, type de relations que l'émetteur entretient avec le récepteur;
- faire relever les indices qui révéleraient si l'émetteur et le récepteur se connaissaient personnellement ou non, et s'ils ont entre eux des rapports hiérarchiques ou professionnels;

- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.);
- faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'attitude de l'émetteur face aux (x) récepteur (s) (empathie, mépris, agressivité, etc.);
- faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'attitude l'émetteur face au sujet traité (ironie, impartialité, etc.);
- faire relever les éléments du discours qui révéleraient l'époque et le contexte social ou culturel dans lequel il a été produit;
- faire dire jusqu'à quel point le discours lu ou entendu tient compte des caractéristiques du ou des récepteurs auxquels il s'adresse (connaissance du sujet, intérêts, besoins, statut social, etc.);
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

Acquisition de connaissances

- Éléments du discours qui révèlent l'attitude de l'émetteur face au sujet traité: pronoms personnels, possessifs et démonstratifs; adjectifs possessifs et démonstratifs; commentaires, opinions, jugements sur le sujet; éléments prosodiques;
- Éléments du discours pouvant créer l'intérêt: choix du sujet, choix des aspects traités, utilisation d'expressions s'adressant directement aux récepteurs, recours à des exemples, recours à l'humour, utilisation d'éléments prosodiques;
- Le référent;
- Moyens qui permettent d'identifier les circonstances dans lesquelles le discours a été produit: indices fournis par le discours (dates, noms propres, moeurs, faits historiques, etc.), dictionnaires, encyclopédies, ouvrages historiques.

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la production d'un exposé oral visant à expliquer un sujet lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des informations précises et complètes sur le sujet traité;

- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves accordaient plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions.

2) À l'occasion de la production d'un exposé oral et d'un texte visant à présenter leurs opinions sur un sujet donné, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'exprimer leurs opinions.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sujet à propos duquel ils expriment leurs opinions est énoncé clairement;
- faire vérifier si leur exposé ou leur texte révèle explicitement leurs opinions;
- faire confronter leurs opinions à celles d'autres personnes pour mieux en évaluer la valeur et la pertinence.

3) À l'occasion de la rédaction d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de donner leur vision du monde.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire discuter de la vraisemblance des situations et des personnages de leur nouvelle;
- faire dire en quoi leur nouvelle représente, pour eux, une exploration du langage (structure, images, champs lexicaux), etc.);
- faire discuter des valeurs révélées par les personnages et les événements de leur nouvelle.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours;
- faire observer jusqu'à quel point leur discours fournit des informations sur eux-mêmes (statut social, âge, goûts, caractère, etc.);
- faire vérifier s'ils tiennent compte des caractéristiques du ou des récepteurs;
- faire observer si leur discours révèle ou non l'existence de rapports entre eux et le ou les récepteurs;

- faire observer dans quelle mesure leur discours tient compte des conditions dans lesquelles il est produit (temps, lieu, contexte, etc.);
- faire observer dans quelle mesure ils ont tenu compte de la rétroaction;
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET DES DISCOURS

PRATIQUES DE COMPRÉHENSION (LIRE ET ÉCOUTER)

1) Suite à la lecture d'un roman, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire résumer le roman pour en dégager les principales actions;
- faire identifier les caractéristiques des principaux personnages, les rapports qui existent entre eux et le rôle qu'ils jouent dans le déroulement des actions;
- faire découvrir les rapports qui existent entre ces personnages et les lieux qu'ils fréquentent;
- faire découvrir le rôle joué par ces personnages et les lieux qu'ils fréquentent, dans le déroulement des actions;
- faire comparer (en s'appuyant sur les indices de temps, la nature même des actions et le temps des verbes), l'ordre de présentation des actions dans le roman à l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité;
- faire découvrir ce que révèle l'ordre des actions principales du roman;
- faire observer que le récit de certaines actions occupe plus d'espace (nombre de lignes) que d'autres, et faire découvrir si l'espace qu'occupent ces passages est proportionnel ou non à la durée de ces actions;
- faire découvrir ce que révèle la durée accordée aux actions principales du roman;
- faire découvrir, à l'aide des activités suivantes: de signes qui le révèlent dans le texte (les pronoms Je, Il, l'histoire elle-même), si le narrateur du roman est un personnage de l'histoire racontée ou quelqu'un qui ne participe aucunement au déroulement des actions;
- faire relever certains passages descriptifs du 1er chapitre du roman et faire dire si les personnages, les objets et les lieux décrits sont vus par l'un ou l'autre des personnages ou par le narrateur;
- faire dire ce qui motive l'interlocuteur de ces passages descriptifs dans le premier chapitre;

- faire relever, dans certains passages en style direct et indirect et dans certains dialogues du roman, des mots et des expressions qui fournissent des précisions sur le ton et l'attitude du personnage qui parle, et faire observer ce que ces précisions révèlent sur ce personnage et sur l'attitude du narrateur vis-à-vis de ce personnage.

Acquisition de connaissances

- Le fonctionnement du temps dans le discours narratif: l'ordre des actions et la durée des actions.
- Le fonctionnement de la description: le point de vue, l'introduction de descriptions dans le discours narratif.
- Éléments du discours qui servent à préciser le ton ou l'attitude d'une personne dont on rapporte les paroles: verbes expressifs, adverbes, compléments circonstanciels.
- Techniques et outils: le résumé

2) Suite à l'audition d'un reportage, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours analytique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet traité;
- faire relever, s'il y a lieu, les sous-titres et faire découvrir quels aspects du sujet ils annoncent;
- faire identifier les différents aspects abordés et faire résumer ce qui est dit sur chacun de ces aspects;
- faire nommer d'autres aspects du même sujet que l'auteur du reportage aurait pu aborder;
- faire reconnaître comment chaque aspect traite une seule partie du sujet et faire découvrir les liens qui existent entre chacun de ces aspects;
- faire discuter de l'importance accordée à chacun des aspects;
- faire découvrir dans quelle mesure l'analyse fournit des indices révélant qu'elle s'appuie sur une documentation pertinente (enquêtes, recherches, citations, etc.);
- faire voir jusqu'à quel point l'auteur du reportage traite le sujet de façon objective;
- faire discuter de la valeur de l'analyse;
- faire relever des expressions qui fournissent des indications sur la structure du texte et faire dégager le plan du reportage.

- Techniques et outils: le résumé, le plan.

3) Suite à la lecture d'un éditorial ou d'un article-critique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours argumentatif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet traité dans l'éditorial ou l'article-critique;
- faire identifier le point de vue que l'éditorial ou l'article-critique veut démontrer ou prouver;
- faire relever les éléments du discours utilisés par l'émetteur, pour obtenir l'adhésion au point de vue qu'il défend, et faire relever les expressions qui les annoncent explicitement;
- faire distinguer, parmi les arguments, ceux qui sont de l'ordre des idées de ceux qui sont de l'ordre des faits;
- faire découvrir l'ordre dans lequel les arguments sont présentés et faire voir s'ils le sont selon une progression susceptible d'obtenir l'adhésion;
- faire relever les marqueurs de relation et faire découvrir dans quelle mesure l'éditorial ou l'article-critique révèle que l'argumentation s'appuie sur des résultats d'enquêtes ou d'analyses et sur des témoignages d'experts (citations, références, etc.);
- faire discuter de la valeur des arguments;
- faire dégager la structure de l'éditorial ou de l'article-critique et faire identifier la façon dont les arguments sont organisés entre eux.

Acquisition des connaissances

- Éléments du discours pouvant être utilisés pour obtenir l'adhésion à un point de vue: faits, exemples, énoncés généraux (lois, proverbes, maximes, etc.), références qui font autorité.
- L'ordre des arguments;
- Les marqueurs de relations et les divers rapports qu'ils établissent: rapports: comparaison, opposition, conséquence ou conclusion, cause, addition, condition ou supposition, etc.; marqueurs: comme, par exemple, mais, par contre, bien que, ainsi, alors, donc, en conclusion, parce que, car, attendu que, en outre, de plus, si, en admettant que, dans, etc.
- Structure de l'argumentation et organisation des arguments: le point de vue peut précéder ou suivre les arguments; les arguments peuvent être organisés selon des rapports: d'addition, d'opposition, etc.

- Structure de l'argumentation et organisation des arguments: le point de vue peut précéder ou suivre les arguments; les arguments peuvent être organisés selon des rapports: d'addition: la présentation des pour précède celle des contre; d'opposition: les pour et les contre sont présentés en parallèle, etc.
- Techniques et outils: le plan.

4) Suite à la lecture ou à l'audition d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication;
- faire reconnaître si ces mots ou groupes de mots ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.
- faire relever les mots ou les expressions qui permettent d'identifier la variété de langue utilisée dans le discours;
- faire relever, s'il y a lieu, les mots ou les expressions du discours qui sont des régionalismes.

Acquisition de connaissances

- Les variétés de langue: populaire, familière, soutenue.
- Les régionalismes.

5) Suite à la lecture d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire justifier, s'il y a lieu, le rôle que jouent les guillemets et l'italique dans certaines phrases;
- faire expliciter le rapport logique que révèlent certaines conjonctions de subordination;
- faire expliciter le sens de certaines phrases comprenant plusieurs propositions subordonnées;

- faire reconnaître dans quelle mesure les alinéas correspondent à la structure du discours;
- faire relever, s'il y a lieu, les expressions introduites dans le discours pour en révéler l'organisation;
- faire relever certaines structures syntaxiques qui permettent d'identifier la variété de langue utilisée dans le discours;

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase:
  - les guillemets et l'italique soulignant l'emploi particulier d'un mot ou d'un groupe de mots.
- Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou facilitent la compréhension: l'alinéa, des expressions comme premièrement, ci-dessus, comme il vient d'être dit, en conclusion, etc.
- Les variétés de langue: populaire, familière, soutenue.

PRATIQUES DE PRODUCTION (ÉCRIRE ET PARLER)

1) À l'occasion de la rédaction d'un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si leur texte comprend:
  - une situation initiale qui présente le personnage principal sous son aspect psychologique;
  - un événement déclencheur qui vient perturber cette situation;
  - une situation finale qui présente un dénouement inattendu;
- faire dire si les actions contenues dans leur texte sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées ou non, et faire préciser si l'ordre de présentation des actions est motivé par le souci de faciliter la lecture ou de créer un effet;
- faire justifier l'utilisation qu'ils font de certains verbes au passé simple, à l'imparfait, au passé composé et au présent de l'indicatif;
- faire comparer l'espace accordé aux différents événements de leur texte à leur durée de ces événements, et faire justifier l'importance accordée à certains événements;
- faire vérifier si les pronoms utilisés ou l'histoire elle-même révèlent que les événements leur sont arrivés à eux personnellement ou à

quelqu'un d'autre;
- faire justifier l'introduction de certains passages descriptifs dans leur texte;
- faire vérifier si les paroles rapportées dans leur texte sont accompagnées de mots ou d'expressions qui révèlent le ton ou l'attitude des personnages qui les prononcent.

Acquisition de connaissances

- Techniques et outils: le plan comme moyen de structurer un discours narratif.

2) À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère informatif, visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours analytique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sujet de leur analyse est clairement énoncé;
- faire nommer les différents aspects abordés;
- faire vérifier si chacun des aspects se rapporte au sujet traité;
- faire vérifier si chaque aspect abordé correspond à une partie du texte clairement identifiée (paragraphes, sous-titres, etc.);
- faire justifier l'importance accordée à chaque aspect;
- faire découvrir les autres aspects du même sujet qu'ils auraient pu traiter;
- faire voir si leur texte fournit des indices qui en révèlent l'articulation.

Acquisition de connaissances

- Structure de l'analyse
- Techniques et outils: le plan.

3) À l'occasion de la production d'un exposé oral ou d'un texte visant à présenter son opinion sur un sujet donné, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours argumentatif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sujet de leur exposé ou de leur texte est clairement énoncé;
- faire dire quel point de vue leur exposé ou leur texte veut démontrer ou prouver;
- faire relever les différents éléments utilisés pour obtenir l'adhésion et faire voir dans quelle mesure chacun y contribue;
- faire voir jusqu'à quel point l'importance accordée à chaque argument se justifie;
- faire justifier l'ordre choisi pour présenter les arguments;
- faire relever les marqueurs de relations contenus dans leur exposé ou leur texte et faire vérifier s'ils les utilisent de façon pertinente;
- faire vérifier si leurs arguments sont appuyés par une documentation pertinente (références, citations, etc.);
- faire vérifier si leur texte fournit les indices qui en révèlent l'articulation.

4) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du lexique.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots ou groupes de mots correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement;
- faire vérifier si certains mots ou groupes de mots appartiennent au lexique de la langue française ou s'ils sont des emprunts à l'anglais et faire corriger, s'il y a lieu;
- vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves;
- faire vérifier jusqu'à quel point les mots utilisés pour désigner une même réalité varient, et faire modifier, s'il y a lieu, de manière à créer une variété propre à maintenir l'intérêt;
- faire observer, s'il y a lieu, que certains mots ou certaines expressions correspondent à une variété de langue autre que celle utilisée dans l'ensemble du discours, et faire modifier au besoin.

Acquisition de connaissances

- Aspect du discours qui contribue à maintenir l'intérêt: la variation dans le choix des mots désignant une même réalité (synonymes, périphrases, pronoms, etc.).

- Techniques et outils: ouvrages traitant des anglicismes (composition, renseignements fournis, index).

5) À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire vérifier auprès d'un récepteur dans quelle mesure la structure de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension;
- faire vérifier si la structure syntaxique de leurs phrases est conforme à la syntaxe de la langue française, et faire modifier, s'il y a lieu;
- faire vérifier si les alinéas correspondent à la structure du discours;
- faire vérifier, s'il y a lieu, d'introduire des sous-titres ou des expressions propres à révéler la structure du discours;
- faire vérifier si la totalité ou la majorité des phrases présentent la même structure et les faire modifier, s'il y a lieu, de manière à créer une variété propre à maintenir l'intérêt;
- faire observer, s'il y a lieu, que certaines structures syntaxiques correspondent à une variété de langue autre que celle utilisée dans l'ensemble du discours, et faire modifier au besoin.

Acquisition de connaissances

- Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: les structures de phrases: phrases complexes.
- Aspect du discours qui contribue à faciliter la lecture et à maintenir l'intérêt: la variation dans le choix de structures et des types de phrases.

6) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe d'usage.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.

Acquisition de connaissances

- éléments de l'orthographe d'usage à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: du dictionnaire ou de toute autre source d'information.

7) À l'occasion de la rédaction d'un discours, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement de l'orthographe grammaticale.

Cette objectivation se fera à l'aide de l'activité suivante:

- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Acquisition de connaissances

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser par automatisme, par raisonnement, à l'aide des activités suivantes: d'un dictionnaire, d'une grammaire ou de toute autre source d'information: les verbes:
  - la terminaison des verbes usuels en indre, soudre, aître et oître;
  - l'accord du participe passé des verbes pronominaux usuels;
  - l'accord des verbes usuels ayant comme sujet un groupe à structure complexe comme la plupart des..., le peu de..., plus d'un..., etc..

Les adjectifs

- l'orthographe des adjectifs employés comme adverbes ou prépositions;

Les homophones

- parce que/par ce que, quoique/quoi que, quelque/quel que/quelque...que, quelle/qu'elle, quelquefois/quelque fois.

- Éléments de l'orthographe grammaticale à maîtriser en recourant à une grammaire, à un dictionnaire ou à toute autre source d'information:

8) À l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments

prosodiques.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes: se fera à l'aide des activités suivantes: aes activités suivantes

- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception du discours des élèves;
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à maintenir l'intérêt.
- faire reconnaître, à l'aide des activités suivantes: des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter à la compréhension et à maintenir l'intérêt.
- faire relever certains traits de leur prononciation qui révèlent à quelle variété de langue appartient leur discours;
- faire observer, certaines façons de prononcer qui sont des traits propres à la communauté québécoise;

Acquisition de connaissances

- Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral: la prononciation, le débit, le volume, l'intonation.